



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN CURRÍCULO Y COMUNIDAD
EDUCATIVA

***EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL COMO AGENTE
MOTIVADOR EN UN ESTABLECIMIENTO MUNICIPAL***

XIMENA GEORGETTE VILLALÓN CAMUS

Tesis para optar al grado de Magister en Educación con mención en
currículo y comunidad educativa

PROFESOR GUÍA:
PABLO LÓPEZ ALFARO

SANTIAGO DE CHILE

JUNIO DEL 2014

AGRADECIMIENTOS

Antes que todo agradecer a Dios que permitió que cada granito de arena de este trabajo se uniese con un propósito y un fin. Luego agradecer a mi amado esposo Alberto quien desde un comienzo confió y creyó en mis habilidades para realizar el proceso completo de éste Magister, y me acompañó fielmente en cada momento. A mi hijo Lucas que me acompañó desde el vientre y sus primeros meses de vida a clases, y que además cedió parte del tiempo que le correspondía a él, para que yo realizase mi tesis.

Además agradecer a la Sra. Marisol Bravo, directora del Colegio Simón Bolívar por abrir las puertas de su Comunidad Educativa y permitir el desarrollo expedito de ésta investigación. Igualmente agradecer a todo su equipo directivo, y docentes quienes a pesar de su gran carga laboral apartaron minutos de su tiempo para el desarrollo de entrevistas y Focus Group como bases de ésta investigación.

Y por supuesto agradecer porque ésta tesis de grado de Magister es parte del marco de desarrollo en el proyecto Fondecyt: Liderazgo Distribuido en Instituciones de Enseñanza primaria: sus antecedentes y efectos en el incremento de la mejora escolar. N° 1130161.

CONTENIDO

RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Y ANTECEDENTES EMPÍRICOS	9
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	9
1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	13
1.2.1. Objetivo General	13
1.2.2. Objetivos Específicos	13
1.3. ANTECEDENTES EMPÍRICOS.....	14
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA	18
2.1. ANTECEDENTES DEL LIDERAZGO	18
2.2. LIDERAZGO TRANSACCIONAL Y TRANSFORMACIONAL	22
2.3. DIMENSIONES O ESTILOS DEL LIDERAZGO	23
2.3.1. DIMENSIONES DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	24
2.3.2. DIMENSIONES DEL LIDERAZGO TRANSACCIONAL	31
2.3.3. DIMENSIÓN DE NO LIDERAZGO	33
2.4. EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	33
2.4.1. CONCEPTO DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	34
2.4.2. ANTECEDENTES DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	35
2.5. TIPOS DE LÍDERES TRANSFORMACIONALES.....	40
2.6. EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y LA CULTURA ORGANIZACIONAL.....	41

2.7. EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y EL ACTUAL CONTEXTO EDUCACIONAL.....	44
2.8. LA MOTIVACIÓN COMO AGENTE TRANSFORMACIONAL.....	45
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO.....	52
3.1. TIPO DE ESTUDIO.....	52
3.2. JUSTIFICACIÓN USO DEL PARADIGMA CUALITATIVO	52
3.3. CONTEXTO DEL ESTUDIO	53
3.4. ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO	59
3.5. DISEÑO MUESTRAL.....	59
3.6. UNIDAD DE ESTUDIO	59
3.7. UNIDAD DE OBSERVACIÓN.....	60
3.8. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	60
3.9. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	62
3.10. VALIDEZ DEL DATO CUALITATIVO	62
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	63
4.1. CONTEXTO DEL COLEGIO SIMÓN BOLÍVAR DURANTE EL PERIODO DE INVESTIGACIÓN.....	63
4.2. PRINCIPALES HALLAZGOS DESDE EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL Y EL DISCURSO DE LOS DIRECTIVOS.....	65
4.3. LIDERAZGO DESDE EL DISCURSO DE LOS DOCENTES: “EL DEBER SER”.....	68
4.4. DIMENSIONES DEL LIDERAZGO PRESENTES EN EL DISCURSO DE LOS DOCENTES: “BUSCANDO AL LÍDER”	70
4.5. “LOS PROFESORES SOMOS LÍDERES”	73

4.6. ¿LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL COMO AGENTE MOTIVADOR?.....	77
4.7. TEMAS EMERGENTES EN EL DISCURSO DE LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS.....	82
4.7.1. SABER ESCUCHAR.....	82
4.7.2. RESPETO Y CONFIANZA.....	83
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....	85
BIBLIOGRAFÍA.....	88
ANEXO.....	92

TABLAS

Tabla 1: Dimensiones del modelo transformacional de Bass y Avolio.....	23
Tabla 2: Comparación entre el líder transformacional y el transaccional.....	38
Tabla 3: Número de cursos y matrícula 2014 por nivel y género.....	54

ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Fotografía sala de clases Colegio Simón Bolívar.....	57
Ilustración 2: Niveles Colegio Simón Bolívar.....	58
Ilustración 3: Fotografía Focus Group a profesores de enseñanza media (30/04/2014).....	61

MAPAS

Mapa 1: Localización Colegio Simón Bolívar.....	54
Mapa 2: Localización Colegio Simón Bolívar y estratificación manzanas entorno.....	55
Mapa 3: Localización Colegio y sector de procedencia alumnos.....	56

RESUMEN

Estudio de caso de carácter cualitativo y exploratorio sobre los tipos de liderazgo y sus cualidades presentes en directivos de un colegio municipal de la comuna de Las Condes. Desarrollado a través del análisis de discursos obtenidos en focus group, entrevistas semiestructuradas y una entrevista en profundidad utilizando como criterio de análisis la convergencia de discursos de los diferentes actores del cuerpo docente y directivo. Fue posible indagar sobre los discursos hegemónicos de los modelos de liderazgo en educación y sus principales atributos. Además fue posible establecer que una comunicación transparente y permanente es uno de los elementos basales y centrales de la interrelación docentes-directivos para gestionar y movilizar transformaciones en el proyecto educativo.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones escolares son evaluadas permanentemente desde diversas perspectivas: gestión, calidad, cobertura, nivel de logro académico, integración, entre otras. Pero se ha dejado de lado, intencionadamente o no, a los actores del proceso educativo que dan vida a cada Institución: actores en tanto sujetos que crean y re-crean la cultura de la organización y dan vida al desarrollo de un proyecto orientado al proceso enseñanza-aprendizaje.

En este sentido el discurso de docentes, paradocentes y directivos parece perderse en la discusión académica o tecnocrática. El discurso sobre sus prácticas, sobre sus cualidades y falencias, sobre su estilo de construcción, no es considerado valioso a la hora de diseñar instrumentos de políticas, mallas curriculares, proyectos de priorización, formación especializada, etcétera, para alinear procesos organizacionales que favorezcan una visión común.

En este sentido esta investigación pretenden realzar el valor del líder, o líderes, cualidad que se expone en la literatura especializada y en el debate, pero se pierde aquella riqueza de lo que los actores de la comunidad entienden y requieren del liderazgo.

En esta investigación, de carácter exploratorio, se inicia un proceso de búsqueda de los elementos presentes del liderazgo en los discursos de profesores y directivos para ilustrar y dar matices al valor que esta dimensión del proceso educativo tiene en el contexto de un Colegio municipal.

Esta investigación se ampara al alero del paradigma cualitativo de investigación para indagar en los principales elementos del discurso de docentes y directivos respecto al liderazgo en la educación, los modelos predominantes, sus diferentes cualidades y también aquellos elementos de contexto

(institucionalidad, infraestructura, etc.) que obstaculizan o favorecen el florecimiento o emergencia de cierto tipo de liderazgo en este colegio municipal.

Si bien esta investigación no pretende desarrollar un proceso profundo de teorización que permita elaborar teorías generales o de rango medio, si tiene como objetivo identificar factores del liderazgo que favorezcan ambientes de carácter transformacional y promuevan la motivación en la comunidad educativa.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Y ANTECEDENTES EMPÍRICOS

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Un elemento central en las organizaciones es la comunicación. Es impensable el éxito de una organización humana si no existen factores facilitadores de la comunicación entre sus integrantes. La empatía, ayuda mutua, la motivación, entre otros son necesarios para el desarrollo de cualquier actividad humana con sentido. El tipo de comunicación e interacción está fuertemente influenciado por el tipo de liderazgo ejercido por el o los líderes de las entidades educativas. Es necesario conocer y profundizar los efectos que ciertos tipos de liderazgo tienen sobre las prácticas de la comunidad educativa.

Diferentes investigaciones a nivel internacional han demostrado la capacidad de los líderes escolares de influir en los resultados de los estudiantes (Marzano et al, 2005; Leithwood et al, 2006; Seashore Louis et al, 2010, citado por (Marfán, Muñoz, & Weinstein, 2012), otros autores afirman que: “el liderazgo escolar... es visto como una característica esencial en la efectividad de las instituciones escolares” Ubben y Hughes, (1987) citado por (Gil-García, Muñiz, & Delgado, 2008). Hallazgos en la materia permiten relevar la importancia del rol del liderazgo en educación, en donde: “el liderazgo directivo sería la segunda variable escolar de mayor influencia en el logro académico, después del desempeño de los docentes en la sala de clases” (Marfán, Muñoz, & Weinstein, 2012).

Sin embargo, el liderazgo como recurso educacional ha tenido algunas variaciones: “En la primera parte del siglo XX, el liderazgo se orientó al cómo y

cuándo dar directrices y órdenes que obedecieran los subordinados. Los movimientos sociales posteriores que valoraban la igualdad repercutieron en el ámbito organizacional, desarrollando nuevas teorías de liderazgo orientadas a la participación y procesos consultativos de grupos (líder enfocado en la tarea o en la relación, líder participativo o directivo, entre otros). Por otro lado, las aproximaciones han evolucionado desde perspectivas Costo-Beneficio surgidas desde la economía, hacia perspectivas que incorporan la importancia de la motivación y la energización en el intercambio, en la dirección de la percepción y el comportamiento (por ejemplo, Trayectoria-Meta)". (Vega & Zavala, 2004).

Desde la mirada del capital humano del liderazgo, un estudio realizado en escuelas chilenas arrojó que: "los docentes tienen una apreciación de sus directivos en la dimensión personal que es marcadamente positiva (...) es así como los datos muestran que cualidades como la honestidad, respeto, responsabilidad, el compromiso, la motivación por el trabajo, y la perseverancia estarían fuertemente presente en más de dos tercios de los directores de escuelas chilenas". (Marfán, Muñoz, & Weinstein, 2012)

Algunos autores mencionan que: "las instituciones educativas, deben ser gerenciadas por individuos cuyas cualidades y habilidades profesionales, estén vinculadas a la comunicación, motivación y establecimiento de las relaciones interpersonales dentro de una gestión educativa, en la cual tiene un rol protagónico las relaciones humanas". (Martins, Carmmaroto, Neris, & Canelón, 2009), puesto que UNESCO afirma que: "los líderes escolares son capaces de observar las emociones y estados de ánimo que experimentan los miembros del centro escolar de manera permanente o cotidiana y son competentes para cambiar emociones y estados de ánimo adversos por situaciones de alta motivación". (Rojas & Gaspar, 2006)

En tal sentido podemos decir que el liderazgo tiene su foco en las tareas, sobre las personas y otros; los cuales apuntan a generar cambios de primer y

segundo orden. Bass 1985 citado por (Vega & Zavala, 2004) menciona que los cambios de primer orden son aquellos que comúnmente tiene lugar en los ambientes estables, y se relacionan con la adaptación y el crecimiento de la empresa. De esta forma, involucran cambios de categorías, que implican aumentos, por ejemplo, en la cantidad de la producción, o del desempeño. Éstos se dan en el marco de un proceso de intercambio, una relación transaccional, en la cual las necesidades de los seguidores pueden ser alcanzadas si su desempeño se adecua a su contrato con el líder.

Por otra parte, los cambios de segundo orden se refieren a transformaciones del sistema mismo, por una reorganización de los elementos en un sistema nuevo, que ocurre cuando se modifican propiedades o estados fundamentales de éste. Dicho de otra forma, es un tipo de cambio a un nivel lógico superior, es decir, a nivel de las reglas de relación, correspondiente a una realidad de segundo orden (propiedades sociales de los objetos: valor, significación), por lo que involucran grandes cambios en actitudes, creencias, valores y necesidades.

Bass (1985) citado por (Vega & Zavala, 2004) sostiene que es el Liderazgo transformacional el que apunta a un cambio de segundo orden, ya que es un proceso que se da en la relación líder-seguidor, que se caracteriza por ser carismático, de tal forma que los seguidores se identifican y desean emular al líder. Es intelectualmente estimulante, expandiendo las habilidades de los seguidores; los inspira, a través de desafíos y persuasión, proveyéndoles significado y entendimiento. Finalmente, considera a los subordinados individualmente, proporcionándoles apoyo, guía y entendimiento.

El estudio de Noland (2005) citado por (San Saturnino & Goicochea, 2013) indica que el liderazgo transformacional está relacionado con la cercanía de los profesores y con el empoderamiento, el aprendizaje, la motivación y la satisfacción de los alumnos. En la misma línea, Bolkan y Goodboy (2009) y

Harrison (2011) citados por (San Saturnino & Goicochea, 2013) obtuvieron correlaciones con el aprendizaje, la motivación, la participación y la satisfacción de los alumnos, así como con su percepción acerca de la credibilidad de los profesores.

A diferencia del resto de las teorías de liderazgo (transaccional y laissez-faire) que se centran en cambios conservativos y reformistas, el Liderazgo Transformacional no se da en una causalidad lineal.

Además, Bass citado por (Vega & Zavala, 2004), enfatiza que el proceso transformacional es necesario estudiarlo a través de los efectos observados en los seguidores. Esto es coherente con su enfoque teórico, en donde es el comportamiento el que define frente a que liderazgo estamos, y por ende, ante qué proceso motivacional está sujeto el seguidor.

En Chile el Estado ha implementado algunas medidas para fomentar el liderazgo directivo, tales como: El Marco del Buen Director, el cual tiene por objetivo definir y profesionalizar el rol del director que se espera encontrar en los establecimientos subvencionados. También se ha establecido en la Ley 20.006, que los directores de escuela municipal deben participar de concurso público para ocupar el cargo. Y por último, se ha creado un plan de Formación de Directores de Excelencia, que busca fortalecer la figura del director a través de la formación de profesionales destacados para que sean los verdaderos líderes de sus escuelas.

Ante estos elementos surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las prácticas motivacionales del Liderazgo Transformacional en directivos del sistema municipal?

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. Objetivo General

Conocer las prácticas del liderazgo transformacional como agente motivador en los directivos de un colegio municipal.

1.2.2. Objetivos Específicos

Identificar prácticas del Liderazgo Transformacional en directivos

Identificar y describir las prácticas del Liderazgo Transformacional a partir de los relatos de los docentes.

Identificar y describir prácticas del Liderazgo Transformacional como agente motivador.

Identificar prácticas del Liderazgo Transformacional presentes en el PEI (proyecto educativo institucional).

1.3. ANTECEDENTES EMPÍRICOS

El campo de investigaciones empíricas, bibliografía, investigaciones, respecto del Liderazgo Transformacional se ha desarrollado preferentemente en la cultura anglosajona; a su vez, es un tema que tiene raíces en la cultura empresarial, y que se ha aplicado al contexto educativo como muchas otras investigaciones. Sin embargo, el levantamiento de estudios que se ha realizado sobre este estilo de Liderazgo ha permitido desarrollar investigaciones empíricas desde diferentes puntos y/o variables correspondientes al ámbito educativo, las cuales han sido un aporte significativo para cada organización educativa, o el desarrollo de futuras investigaciones.

Un ejemplo, es una investigación que analiza desde diferentes variables el Liderazgo transformacional, y donde se menciona que: “el liderazgo transformacional como modelo teórico y operativo explica muchas de las prácticas de liderazgo que se llevan a cabo en los sectores sociales y en las organizaciones que se encuentran en cambio. Así mismo, hay evidencias de que sus operaciones se relacionan con los procesos de cambio y con la cultura organizacional. Sin embargo, todavía es escasa la investigación que analiza los vínculos complejos entre los tres constructos” (Vázquez, 2013).

Otro ejemplo, demuestra la existencia de una relación directa y positiva entre el liderazgo transformacional y la visión compartida, el aprendizaje organizativo, y la innovación organizativa, reforzando lo que investigaciones previas han demostrado. Los líderes transformacionales conocen las necesidades emocionales de sus empleados y los estimulan intelectualmente. En este sentido, el liderazgo debería ser más transformacional para permitir la generación de conciencia y aceptación del propósito y misión de la

organización, la creación de una visión compartida, y la formulación de estrategias y estructuras apropiadas en la organización, en base al sector y tamaño organizativo, para afrontar los nuevos cambios que requiere la Sociedad del Conocimiento (García, Romerosa, & Lloréns, 2007, pág. 39)

A su vez, también se pone en evidencia que el éxito de este modelo, sólo podrá medirse si tiene una incidencia en cómo los profesores piensan e interactúan con los alumnos en el aula. Cambiar los modos cómo están organizados los centros no se justifica si no da lugar a una transformación de la enseñanza y aprendizaje. Pero, es evidente que, siendo una condición necesaria, no es suficiente, pues no es primariamente un asunto organizativo, sino cultural: nuevos modos de pensar y hacer, en un aprendizaje conjunto del profesorado. (Salazar, 2006, págs. 9-10).

Finalmente otro estudio afirma que: “el estilo de liderazgo transformacional impacta significativamente sobre la cultura de innovación y sobre la cultura competitiva”. (Rodríguez, 2010, pág. 637)

Pero, a través de estos hallazgos nos surge una pregunta, ¿Quién es el responsable de cambiar la cultura de la institución para lograr obtener un Liderazgo Transformacional?

Un estudio sobre liderazgo, realizado en Chile, en sus conclusiones plantea lo siguiente: “solo se conseguirán escuelas de más calidad y más equitativas si los directivos se comprometen en la tarea de transformar la cultura de la escuela, transformación que pasa inevitablemente por una reformulación profunda del modelo de dirección tal y como está planteado en la actualidad. Si queremos otra sociedad, necesitamos otras escuelas, y también otro modelo de dirección” (Murillo, 2006, pág. 22).

A su vez, otro estudio en sus conclusiones nos señala que: “se puede concluir que los directivos son considerados más transformacionales en los programas que brindan mejores niveles de calidad y eficacia en su servicio educativo” (Bennetts, 2007, pág. 180).

Sin embargo, otra autora nos dice que el liderazgo no es solo asunto de los directivos, más bien nos plantea dentro de sus conclusiones que: “resalta más la figura del docente, ya que, el liderazgo transformacional puede considerarse como una opción para propiciar eficazmente la mejora institucional desde la intervención cercana del líder docente en los procesos de desarrollo personal y profesional de otros docentes” (Medina, 2008, pág. 13), pero la autora también menciona que si bien es cierto que todo Directivo debe presentar ciertas cualidades y capacidad para la gestión, es aún más real y posible propiciar la participación de los docentes como líderes de gestión que están más cerca de las problemáticas y condiciones de desarrollo de sus colegas, ya que interactúan con ellos cotidiana y frecuentemente.

Otros autores plantean que no basta solo con identificar quien es la persona que es capaz de administrar una institución educativa, más bien tenemos que detenernos y pensar que estamos trabajando con seres humanos, que tienen diversas realidades que los diferencian a unos de otros: “De allí la necesidad de que los directores y demás directivos de centros educativos y los/las docentes de aula que aspiren a ser directores/as de centros, requieran de competencias en el área de las emociones y estados de ánimo, a fin de motivar a sus colegas, a los alumnos y alumnas y los demás miembros de las comunidades escolares” (Gaspar & Rojas, 2006, págs. 120-121).

Por tanto, los mismos autores recomiendan que en: “términos pedagógicos, las competencias requeridas por los directivos líderes en el ámbito de las emociones y los estados de ánimo son las siguientes: a) capacidad de observación de las emociones que experimentan los miembros del centro y

también reconocimiento de los estados de ánimo que viven como organización de modo más permanente, y b) capacidad de cambiar las emociones y los estados de ánimo adversos por situaciones de alta motivación” (Gaspar & Rojas, 2006, pág. 121).

En suma podemos afirmar que el liderazgo transformacional sí se relaciona con los procesos de cambio y con la cultura organizacional (Vázquez, 2013). Además, podemos afirmar que no es primariamente un asunto organizativo, sino cultural: nuevos modos de pensar y hacer, en un aprendizaje conjunto del profesorado. (Salazar, 2006, págs. 9-10).

A su vez, es necesaria la reformulación profunda del modelo de dirección. Si queremos otra sociedad, necesitamos otras escuelas, y también otro modelo de dirección” (Murillo, 2006, pág. 22). En cambio, otro autor afirma que es necesario resaltar más la figura del docente, ya que los docentes como líderes de gestión están más cerca de las problemáticas y condiciones de desarrollo de sus colegas, ya que interactúan con ellos cotidiana y frecuentemente (Medina, 2008, pág. 13).

Sin embargo, otros autores afirman que no basta solo con identificar quien es la persona que es capaz de administrar una institución educativa, puesto que: directores y demás directivos de centros educativos y los/las docentes de aula que aspiren a ser directores/as de centros, requieran de competencias en el área de las emociones y estados de ánimo, a fin de motivar a sus colegas, a los alumnos y alumnas y los demás miembros de las comunidades escolares” (Gaspar & Rojas, 2006, págs. 120-121).

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

2.1. ANTECEDENTES DEL LIDERAZGO

El concepto del liderazgo fue surgiendo a través de un proceso evolutivo que consideró diversas teorías. Por ejemplo, Bass (1990) citado por (Thieme, 2005, pág. 143) dice que el tema del liderazgo es una de las más antiguas preocupaciones del ser humano. Mitos y leyendas acerca de grandes líderes fueron importantes en el desarrollo de las sociedades civilizadas. Grandes pensadores como Platón, Aristóteles y Confucio se mostraron interesados en el tema.

En cuanto al significado de liderazgo, se ha ido modificando de acuerdo con los cambios del desarrollo humano. En sus inicios: “el líder era un enviado de los dioses, quienes regían su conducta de guía. Este semi Dios era el encargado de revelar verdades y transmitir a su grupo estos parámetros” (Gómez-Rada, 2002, pág. 63).

Otro autor señala que: “la figura del líder conocida desde hace milenios llama la atención por su fuerza y la gran influencia sobre la historia de los pueblos humanos. Figuras como Jesucristo, Nelson Mandela o Martin Luther King ponen a pensar acerca de si los líderes nacen o se hacen, de si sus procesos psicológicos son aprendidos o heredados y de cómo un líder efectivo conduce la conducta de un grupo”. (Amaya, 1996), citado por (Gómez-Rada, 2002, pág. 63).

Académicos e investigadores han debatido cómo definirlo, medirlo, desarrollarlo y conocerlo cuando es efectivo. En ese sentido Yukl (1989) citado por (Thieme, 2005, pág. 143) señala que los investigadores definen liderazgo acorde a su perspectiva individual y el aspecto del fenómeno que más les interesa. En ese sentido, liderazgo ha sido definido como una función de personalidad, como una función de logro de obediencia, como influencia, como un comportamiento determinado, como una forma de persuasión como una relación de poder, como un medio para conseguir metas, como iniciación de estructura, y muchas combinaciones de estos conceptos (Bass, 1990 citado por (Thieme, 2005, pág. 143).

Pero en esta investigación se parte desde el supuesto que el liderazgo es en sí un modelo de organización, o como diría Max Weber un tipo de “dominación”, pero no una dominación entendida para ejercer poder, sino más bien: “de un tipo de “autoridad”, que puede descansar en los más diversos motivos de sumisión: desde la habituación inconsciente hasta lo que son consideraciones puramente racionales con arreglo a fines. Un determinado mínimo de voluntad de obediencia, o sea de interés (externo o interno) en obedecer, es esencial en toda relación auténtica de autoridad” (Weber, 1997, pág. 170).

También podemos decir que la dominación es un tipo de modelo organizacional, puesto que: No toda dominación se sirve del medio económico. Y todavía menos toda dominación tiene fines económicos. Pero si toda dominación sobre una pluralidad de hombres requiere de un modo normal (no absolutamente siempre) de un cuadro administrativo; es decir, la probabilidad, en la que se puede confiar de que se dará una actividad, dirigida a la ejecución de sus ordenaciones generales y mandatos concretos, por parte de un grupo de hombres cuya obediencia se espera” (Weber, 1997, pág. 170).

Pero lo que determinará el tipo de dominación que ejercerá cada institución, es la naturaleza de donde provienen: “Si, el cuadro administrativo está ligado a la obediencia de su señor (o señores); por la costumbre, de un modo puramente afectivo; por intereses materiales o por motivos ideales (con arreglo a valores) (Weber, 1997, pág. 170). Es por ello que frente a estas naturalezas que se ejerce en los cuadros administrativos, es que a Weber le pareció adecuado distinguir las clases de dominación.

De tal naturaleza administrativa, Weber identifica tres tipos de dominación pura:

De carácter racional: que descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mandos de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad (autoridad legal).

De carácter tradicional: que descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde lejanos tiempos y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad (autoridad tradicional).

De carácter carismático: que descansa en la entrega extra cotidiana a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas (llamada) (autoridad carismática).

A raíz de tal naturaleza de dominios que plantea Weber, es que podemos decir que deriva el concepto de liderazgo carismático, y que luego es incluido dentro del liderazgo transformacional, de lo cual Yulk, 1994 citado por (Thieme, 2005, pág. 164) señala que Weber usó el termino para describir una forma de influencia no basada en la autoridad formal, sino en percepciones de los seguidores de que el líder está dotado con cualidades excepcionales. Si bien el término se ha conceptualizado de diversas formas, existe cierta coincidencia de los teóricos en verlo como resultado de percepciones y atribuciones de los seguidores, influenciados por las cualidades y comportamientos del líder, por

las situaciones de contexto, y por las necesidades individuales y colectivas de los seguidores.

Es decir, se observa una relación de líder- seguidor, la cual está mediada por ciertas conductas que ejecuta o ejerce el líder sobre el seguidor. Al respecto, Conger, Kanugo y Menon (2000) citados por (Vázquez, 2013, pág. 75), sostienen que el liderazgo carismático es un atributo basado en la percepción que tienen los seguidores sobre la conducta del líder. La actitud observada en él es interpretada por los seguidores como una expresión del carisma, que refleja su orientación hacia la gente. En el modelo propuesto por estos autores, el líder carismático difiere de otros tipos en su habilidad para formular y articular una visión inspiradora y en acciones que causan la impresión de que él y su misión son extraordinarios.

Pero, se menciona que: “el liderazgo carismático provee una explicación para los casos en que existe una excepcional influencia que tienen algunos líderes sobre sus subordinados, no explicado por las primeras teorías de liderazgo. Sin embargo, y a pesar de lo esperanzador de los resultados empíricos, no existe evidencia que demuestre efectos estables y de largo plazo una vez que se termina la relación entre líder y seguidor” (House y Aditya, 1997) citados por (Thieme, 2005, págs. 166-167).

Sin embargo, el liderazgo carismático no es el único liderazgo que opera en este modelo de líder-seguidor, dentro de tal modelo también nos encontramos con el liderazgo transaccional y transformacional. Pese a que estos estilos de liderazgo operan en un mismo modelo de líder-seguidor, sus ideales o características difieren unos de otros.

Para comprender tales ideales y/o características, a continuación se mostraran y detallaran.

2.2. LIDERAZGO TRANSACCIONAL Y TRANSFORMACIONAL

Es importante señalar, que antes de describir de lleno al liderazgo transformacional como tema central de esta investigación, es necesario explicar la relación que tienen el liderazgo transaccional con el liderazgo transformacional. Por tanto, a continuación (Bass y Avolio, 1994 citados por (Vega & Zavala, 2004, pág. 22) describen cada uno de los liderazgos:

Bass define al liderazgo transformacional como un proceso que se da en la relación líder-seguidor, que se caracteriza por ser carismático, de tal forma que los seguidores se identifican y desean emular al líder. Es intelectualmente estimulante, expandiendo las habilidades de los seguidores; los inspira a través de desafíos y persuasión, proveyéndoles significado y entendimiento. Finalmente, considera a los subordinados individualmente, proporcionándoles apoyo, guía y entendimiento.

Por otra parte, define al liderazgo transaccional, como aquel que se centra en la transacción o contrato con el seguidor, en donde las necesidades de este pueden ser alcanzadas si su desempeño se adecua a su contrato con el líder.

A partir de estos dos constructos Bass y Avolio (1994) desarrollaron el Modelo de Liderazgo de Rango Total, basándose en el planteamiento de que, si bien estos aparecen como dos dimensiones separadas de liderazgo (que se verán a continuación), el liderazgo transformacional es una expansión del liderazgo transaccional (incluyendo dentro de este al liderazgo *laissez-faire*).

2.3. DIMENSIONES O ESTILOS DEL LIDERAZGO

Las dimensiones que componen al Liderazgo han sido sucesivamente redefinidas, sin embargo Bass y Avolio (2000) citados por (Thieme, 2005, pág. 175) realizan su último planteamiento que considera cinco factores de liderazgo transformacional –influencia idealizada (comportamiento y atributo), motivación por inspiración, estimulación intelectual y consideración individual-, tres factores de liderazgo transaccional – recompensa contingente y dirección por excepción (activo y pasivo), y un factor de no liderazgo o dejar hacer. Lo cual se señala en la siguiente tabla:

Tabla 1: Dimensiones del modelo transformacional de Bass y Avolio.

ESTILO O DIMENSIÓN DE LIDERAZGO	DESCRIPCIÓN
<i>Liderazgo transformacional</i>	
Influencia idealizada (atributo y comportamiento)	Los líderes son vistos con respeto, son modelos de confianza, se puede contar con ellos, y demuestran altos estándares éticos y morales.
Motivación por inspiración	Los comportamientos de los líderes motivan e inspiran seguidores, se exalta el espíritu de equipo, tanto los líderes como los seguidores demuestran entusiasmo y optimismo creando una positiva visión del futuro.
Estimulación intelectual	Los líderes estimulan y fomentan la innovación, la creatividad, y cuestionar antiguos supuestos. Da la bienvenida a nuevas ideas y no debiera tener miedo a equivocarse o ir contra la corriente.

Consideración individualizada	Pone especial atención en las necesidades y diferencias de cada individuo. Escucha efectivamente, desarrolla el potencial e interactúa de forma personalizada con sus seguidores.
Liderazgo Transaccional	
Recompensa contingente	Líderes y seguidores se ponen de acuerdo sobre lo que el seguidor requiere hacer para ser recompensado o evitar castigo.
Dirección por excepción (activo)	Líder controla activamente errores o cualquier desviación de los estándares o de las normas.
Dirección por excepción (pasivo)	El líder pasivamente espera hasta que un problema emerja y entonces reacciona.
No liderazgo	
Laissez-faire	No transaccional, decisiones no son tomadas, se ignoran las responsabilidades del liderazgo.

Fuente: Adaptado de Parry y Proctor –Thomson (2002:78), citado por (Thieme, 2005, pág. 176)

2.3.1. DIMENSIONES DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

A continuación se describen las distintas dimensiones del liderazgo transformacional:

Carisma o influencia Idealizada

Bass (1985) citado por (Thieme, 2005, pág. 177) lo considera como el factor más importante en su constructo de liderazgo y señala que, si bien se ha puesto mayor atención al concepto de carisma en movimientos políticos y religiosos, no es infrecuente encontrarlo en grandes empresas, directivos escolares, oficiales militares o entre directivos industriales. Además, el autor

señala que no necesariamente un líder carismático con éxito será un líder capaz transformar la organización. Dependerá de cómo su carisma se combina con el resto de estilos transformacionales.

También, podemos mencionar que: “El Carisma o Influencia Idealizada, como parte importante del constructo más amplio del Liderazgo Transformacional, hace referencia al despliegue, por el líder, de comportamientos que resultan ser modelos de rol para sus seguidores, pudiendo demostrar consideración por las necesidades de los otros, incluso sobre sus propias necesidades, compartiendo riesgos con los seguidores, siendo consistente y mostrando altos estándares de conducta ética y moral. El líder es respetado, admirado y tiene la confianza de quienes le siguen, siendo modelos de identificación e imitación (Bass y Avolio, 1994) citados por (Vega & Zavala, 2004, pág. 61).

Reforzando lo mencionado anteriormente, Bass (1985) citado por (Vega & Zavala, 2004, pág. 62) menciona que por sí mismo este factor no es suficiente para dar cuenta del proceso transformacional. De hecho, el autor diferencia el Liderazgo Transformacional del Carisma en los siguientes aspectos:

Los seguidores pueden identificarse con el líder carismático e imitarlo, pero ellos rara vez llegan a motivarse para trascender sus propios intereses por el beneficio de causas abstractas, como lo hacen los seguidores de líderes transformacionales.

Los líderes transformacionales buscan empoderar y elevar a los seguidores, en cambio, muchos líderes carismáticos tratan de mantenerlos en una situación de dependencia y debilidad para establecer una lealtad personal, más que un compromiso con ideales.

Los líderes transformacionales se encuentran en cualquier organización y en cualquier nivel de ésta. En contraste, los líderes carismáticos tienen mayor probabilidad de emerger cuando una organización está en estado de crisis.

La reacción de la gente hacia el líder carismático tiende a ser altamente polarizada, siendo amado por unos y odiado por otros. Las reacciones hacia los líderes transformacionales son menos extremas.

En cuanto a las características de los líderes carismáticos transformacionales, Bass (1985, 1990) citado por (Vega & Zavala, 2004, pág. 63) menciona las siguientes:

Tienen alta autoestima, despliegan completa confianza en sus capacidades y convicciones, y hacen de esto un claro aspecto de su imagen pública, proyectando una presencia poderosa, confiable y dinámica.

En cuanto a la expresión verbal, hacen uso de verbos que indican acción, mensajes simples, pausas cortas entre frases y reiteración en sus discursos. Su tono de voz es comprometido y cautivante, mantienen contacto visual directo, se muestran relajados y utilizan expresión emocional no verbal, a través de contacto físico y expresiones faciales animadas.

Tienen un fuerte sentido del deber y de la responsabilidad, siendo capaces de dirigirse internamente.

Conocen y entienden las necesidades, valores y esperanzas de sus seguidores, y son hábiles para – a través de palabras y acciones dramáticas y persuasivas – articular metas compartidas sobre la base de este conocimiento.

Entregan estructura a los problemas para que sean más fácilmente comprendidos.

Shamir y otros (Shamir, Zakay, Breinin y Popper, 1998) agregan a las características del líder carismático su gran involucración en la tarea, la realización de auto-sacrificios para demostrar coraje y compromiso con la misión, y el transformarse en un ejemplo personal con su estilo de vida; lo que aumenta la identificación y admiración por él, y las probabilidades de ser

emulado en sus creencias y valores por los seguidores (Yukl, 1994, en Shamir y otros, 1998), y permite (al demostrar determinación, optimismo y confianza en sí mismo) empoderar a quienes le siguen, inspirando confianza y elevando la eficacia individual y colectiva (Shamir y House, 1993, en Shamir y otros, 1998) citados por (Vega & Zavala, 2004, págs. 63- 64).

Por lo tanto: “Los líderes carismáticos que son clasificados como transformacionales, son capaces de generar motivación adicional y articular las necesidades de los seguidores, con el fin de alcanzar metas de grupo. Aún más, se caracterizan por estar animados por necesidades auténticas de los seguidores, desplegando consideración individualizada. Además el carismático transformacional ocupa con mayor frecuencia el rol de mentor o entrenador de sus subordinados, más que de celebridad o místico. El líder transformacional que presenta conductas carismáticas, plantea metas a sus seguidores que van más allá de su propio beneficio, orientándose al bien común de toda la organización” (Vega & Zavala, 2004, pág. 64).

Motivación por inspiración

Los líderes transformacionales se comportan de forma que motivan e inspiran a quienes lo rodean a través de darle un significado y una nueva perspectiva a sus trabajos. Son capaces de excitar espíritu de equipo. Transmiten entusiasmo y optimismo. El líder crea una visión de un futuro atractivo para sus seguidores (Bass y Avolio, 1994) citados por (Thieme, 2005, pág. 178).

De hecho, dependiendo del tipo de tarea que se desea estimular, el líder carismático puede enfocar el proceso de animación e inspiración en motivos de logro, poder o afiliación de los seguidores (Vega & Zavala, 2004, pág. 73):

Animación de los motivos de logro: Relevante para tareas desafiantes, complejas, que requieren iniciativa, toma de riesgos, responsabilidad y persistencia.

Animación de motivos de poder: Importante para tareas que necesitan que los subordinados sean competitivos, persuasivos y agresivos.

Animación de motivos de afiliación: Significativo para tareas que precisan cooperación, trabajo en equipo y apoyo mutuo entre los subordinados.

Aun así, Bass (1985) citado por (Vega & Zavala, 2004, pág. 74) plantea que la inspiración también puede ser autogenerada, y no tener base en el Carisma, es decir, puede venir de significados, símbolos y rituales institucionales y/o culturales, que pueden ser utilizados por el líder para motivar a los seguidores a trascender sus propios intereses por el bienestar de la organización, sin necesariamente presentar conductas carismáticas.

Por tanto, reconoce que los líderes no requieren ser carismáticos para ser inspiradores. El autor también diferencia esta excitación emocional de estimulaciones de tipo intelectual, restringiendo la dimensión de liderazgo inspiracional a la clase de liderazgo que utiliza cualidades emocionales en el proceso de influencia. La estimulación intelectual enfatiza lógica y análisis; liderazgo por inspiración apela a sensaciones y a la intuición (Thieme, 2005, pág. 178).

Estimulación intelectual

La Estimulación Intelectual puede verse cuando los líderes transformacionales estimulan a sus seguidores para ser innovadores y creativos, mediante el cuestionamiento de suposiciones y el re encuadre de problemas, solicitándoles nuevas ideas y soluciones, sin enjuiciar sus aportes por ser distintos a los del líder, ni criticar sus errores en público (Bass y Avolio, 1994) citados por (Vega & Zavala, 2004, pág. 85).

La Estimulación Intelectual del líder transformacional es vista en el discreto salto en la conceptualización, comprensión y discernimiento de los seguidores

de la naturaleza y los problemas que enfrentan y sus soluciones, contribuyendo a su independencia y autonomía. Lo que se diferencia de la mera posesión de competencia en la tarea, el conocimiento, la habilidad y la destreza de un líder (Bass, 1990) citado por (Vega & Zavala, 2004, pág. 85)

Es decir, el líder debe poseer una habilidad o características superiores a los otros miembros o seguidores, para resolver los problemas que enfrenta el grupo.

Es en este sentido donde Bass (1985) citado por (Thieme, 2005, pág. 179) hace referencia a que es justamente en ésta área donde se diferencian los líderes transformacionales de los transaccionales, en que es más probable que los primeros sean más proactivos que reactivos en sus pensamientos; más creativos e innovadores en sus ideas; y menos inhibidos en la búsqueda de soluciones.

Bennis y Nanus (1985) citados por (Thieme, 2005, pág. 180) señalan que un elemento crítico para fomentar la innovación y la creatividad es mantener la confianza en la organización. Los procesos innovadores causan resistencia y se requieren numerosos intentos antes de ser aceptados. La confianza permite al líder preparar la organización para ser conducida en estos tiempos confusos.

Como se ha mencionado, el líder transformacional para despertar la estimulación intelectual de sus seguidores debe poseer habilidades intelectuales superiores. En ese lineamiento es que Rushmore (1985, en Bass, 1985) citado por (Vega & Zavala, 2004, pág. 86) menciona que el nivel intelectual requerido del líder dependerá del contexto que se encuentre inmerso.

Dentro de este tema es importante considerar el uso de símbolos y/o imágenes para incentivar la estimulación intelectual. Los líderes transformacionales contribuyen intelectualmente a la organización a través de la creación,

interpretación y elaboración de símbolos e imágenes. Al entregar a los seguidores un marco externo simbólico coherente, el líder ayuda a la resolución de problemas y a la reconciliación de cogniciones o experiencias confusas y contradictorias. El líder también se sirve de los símbolos para modificar directamente cogniciones y creencias e introducir nuevas ideas en la organización (Eoyang, 1983, en Bass, 1985) citado por (Vega & Zavala, 2004, pág. 87).

En contraposición a los elementos anteriores que incentivan la estimulación intelectual, cuando dentro de las organizaciones existen conflictos con la autoridad más alta, el aporte intelectual decae. Así lo demuestran un estudio de Fiedler y Leister (1977, en Bass, 1985) citados por (Vega & Zavala, 2004, pág. 87): Estos autores encontraron en un estudio de 158 líderes militares, que los líderes con mayor inteligencia pueden lograr mayor efectividad en las tareas de su grupo si están más motivados para dirigir, tienen experiencia, poca tensión con su superior y buenas relaciones con sus subordinados. Por el contrario, cuando los superiores interfieren en el trabajo de los individuos, son dictatoriales y/o cuando inducen ambigüedad de rol y dirigen desorganizadamente, se generará tensión en los subordinados, por lo que su funcionamiento y aporte intelectual disminuirá.

Consideración individualizada

Por Consideración Individualizada, se entiende, que el líder trata a cada subordinado diferencialmente, de acuerdo con sus necesidades y capacidades. El líder transformacional individualmente considerado actúa como entrenador o mentor de los seguidores, prestando atención especial a cada una de sus necesidades para su logro y desarrollo; haciendo que cada individuo sienta una valoración única (Bass y Avolio, 1994) citados por (Vega & Zavala, 2004, pág. 93).

Bass y Avolio (1994) citados por (Thieme, 2005, pág. 180), mencionan que la dimensión de consideración individualizada es practicada de la siguiente forma:

- Se crean nuevas oportunidades de aprendizaje en un clima de apoyo
- Se reconocen las diferencias individuales de necesidades y deseos
- Se fomenta la comunicación y se practica una dirección “walking around” (involucramiento en terreno).
- La interacción con los seguidores es personalizada
- Escucha efectivamente
- Delega tareas como forma de potenciar sus seguidores

Las tareas delegadas son evaluadas para ver si los seguidores requieren nuevo direccionamiento o apoyo y para evaluar el progreso; idealmente los seguidores no sienten que son controlados.

2.3.2. DIMENSIONES DEL LIDERAZGO TRANSACCIONAL

Ya vistas las dimensiones del liderazgo transformacional, en este apartado se señalarán las dos dimensiones del liderazgo transaccional:

Recompensa contingente

La Recompensa Contingente se refiere a la recompensa (material o no material), entregada por un líder a un subordinado por haber alcanzado las metas o estándares de desempeño previamente acordados. Las metas deben representar pasos pequeños, aumentando poco a poco su progreso, y la retroalimentación positiva debe entregarse tan cerca del tiempo en que las metas son alcanzadas como sea posible, sin esperar el logro total de las metas a largo plazo (Bass, 1985, 1990) citado por (Vega & Zavala, 2004, pág. 113).

Como señala el mismo Bass (1985) citado por (Thieme, 2005, pág. 181), este comportamiento de recompensar y penalizar es característico de los líderes transaccionales más que de los transformacionales ya que “se relacionan más con procesos eficientes que con ideas sustantivas”.

A su vez, Yukl (1994) citado por (Thieme, 2005, pág. 181) señala que las situaciones que moderan positivamente la dimensión de recompensa contingente corresponden a contextos en que el líder tiene un sustancial control de la situación (autoridad, discrecionalidad sobre las recompensas, trabajo repetitivo y adecuada medición de los resultados) y los resultados están determinados directamente por el esfuerzo de los subordinados. En contextos inversos, el efecto moderador es negativo.

Dirección por excepción (activo y pasivo)

En la dimensión de liderazgo por excepción activa, el líder actúa activamente controlando desviaciones de los estándares y errores de los seguidores. Por el contrario, el liderazgo por excepción pasivo implica que el líder espera pacientemente por errores o desviaciones de la norma y ahí toma una acción correctiva (Thieme, 2005, pág. 182).

A su vez, Howell y Avolio (1993) citados por (Thieme, 2005, pág. 182), señalan que la distinción entre dirección por excepción pasiva y activa se basa fundamentalmente en el momento de tiempo que el líder interviene. En la forma activa del liderazgo por excepción, el líder continuamente monitorea el desempeño de los seguidores para anticipar errores antes que se transformen en un problema e inmediatamente toma medidas correctivas. Por el contrario, en la dirección por excepción pasiva el líder interviene solo una vez que los errores han sido cometidos y los estándares no han sido cubiertos. El líder pasivo espera que la tarea éste finalizada antes de determinar si existe un problema, sólo clarifica estándares una vez que el error se ha cometido.

2.3.3. DIMENSIÓN DE NO LIDERAZGO

Y por último, presentamos la tercera dimensión realizada por Bass, correspondiente a la dimensión de no liderazgo, o también conocida como Laissez- Faire:

Dejar hacer

El estilo de dejar hacer es evadir la toma de decisiones, en otras palabras, la ausencia de liderazgo. Es por definición la más inactiva. Es opuesta al liderazgo transaccional y por ende no representa una transacción (Bass y Avolio, 1994) citados por (Thieme, 2005, pág. 182).

2.4. EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

“El liderazgo transformacional tiene un papel importante en las instituciones educativas, que tienen el reto de reformarse para responder a las necesidades sociales” (Vázquez, 2013, pág. 74). Pese a que en las dimensiones del liderazgo se detalló las dimensiones del Liderazgo Transformacional, es necesario analizar el concepto o teoría en su amplio espectro, para comprender a cabalidad el fenómeno de estudio de ésta investigación.

2.4.1. CONCEPTO DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Para efectos de ésta investigación, se entenderá Liderazgo Transformacional como: “Este “nuevo liderazgo” es un liderazgo carismático, visionario, transformativo, más flexible e inclusivo, comunitario y democrático. El que en lugar de acentuar la dimensión de influencia en los seguidores o en la gestión, se enfoca en la línea de ejercer el liderazgo mediante significados (visión, cultura, compromiso, etc.) de un modo compartido con los miembros de una organización. Liderazgo que según las investigaciones realizadas por Leithwood y colaboradores (1999) es el más idóneo para organizaciones educativas que aprenden, ya que favorece las metas comunes y compartidas” (Salazar, 2006, pág. 1).

A su vez, es necesario entender que: “El liderazgo transformacional es "transfigurar" a la gente y a las organizaciones. Cambiar la forma de actuar, precedido de una innovación de cómo se piensa y siente” (Martins, Carmmaroto, Neris, & Canelón, 2009, pág. 2).

Desde una visión jerárquica de los establecimientos educacionales, podemos decir que el principal líder es el director , y para: “alcanzar este liderazgo implica un director consustanciado con el haber social, esto es con los valores, cultura, tradiciones, con las necesidades e intereses de cambio educativo y social hacia el mejoramiento de calidad de vida, por lo tanto, debe enfocar su gestión hacia la participación e integración de todos los actores educativos en beneficio de la formación integral del educando” (Martins, Carmmaroto, Neris, & Canelón, 2009, pág. 4).

2.4.2. ANTECEDENTES DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Uno de los primeros elementos, mencionados anteriormente, que formó parte del cuerpo de conocimiento que derivó en la teoría del liderazgo transformacional, fue el concepto de carisma propuesto por Weber, quien lo describió como una forma particular de liderazgo que se desarrolla a través del establecimiento de ligas psicológicas y sociales del líder con los seguidores; este tipo de líder es además revolucionario, trascendente y suele romper con las tradiciones. Sin embargo, según Weber, este tipo de líder emerge en tiempos de crisis y su efecto es efímero (Antonakis y House, 2002; Larsson y Ronnmark, 1996), citado por (Vázquez, 2013, pág. 75)

En 1978 y en el contexto de los movimientos políticos y sociales, James Mac Gregor Burns describió al líder transformacional como aquél que reconoce y explora una necesidad o una demanda de un seguidor, a través de la comprensión de los motivos potenciales que tiene y con ello busca satisfacer las necesidades superiores de éste al involucrarlo como persona completa. El resultado es una relación de mutua estimulación y elevación que convierte a los seguidores en líderes y a los líderes en agentes morales (Burns, 1978) citado por (Vázquez, 2013, págs. 75-76).

A mediados de la década de los ochentas, parecía haber un acuerdo entre distintos autores, en torno a que el líder carismático podía considerarse dentro del espectro del líder transformacional (Shamir, et. al., 1993; Bass, House, Tichy y Devanna, citados en Felfe, 2004). Bass y Riggio (2006) consideraron que el concepto de liderazgo transformacional es claramente más amplio que el carismático y que lo contiene como un componente fundamental, pero que además promueve la consideración individual y la estimulación intelectual de

los seguidores. El concepto del líder transformacional fue entonces identificado a través de características como el carisma, la motivación inspiracional, la estimulación intelectual y la consideración individual, descritos en el modelo de amplio espectro del liderazgo (Bass y Avolio, 1990; Avolio, Waldman y Yammarino, 1991) citados por (Vázquez, 2013, pág. 77).

El concepto de liderazgo transformacional surgió como una figura contrapuesta al concepto de liderazgo napoleónico, caracterizado por dos dimensiones: inteligencia y energía (Sheard y Kakabadse, 2004). En este orden de ideas, surgió una nueva corriente de pensamiento en materia de liderazgo a través de la propuesta de Burns (1978), que fue secundada por Bass y Avolio (1990) con el líder transformacional como brazo estratégico y el transaccional como el operativo. En virtud de esto, resulta necesario explicar ambos tipos de liderazgo para comprender mejor su concepto (Burns, 2003) citados por (Vázquez, 2013, pág. 77).

El liderazgo transaccional es aquel que tiene las habilidades para manejar las situaciones cotidianas de las organizaciones (Burns, 1978). Es un liderazgo operativo que se encarga de llevar el control presupuestal, seguir una agenda y evaluar a los subordinados (Sheard y Kakabadse, 2004). De acuerdo con varios autores, el liderazgo transaccional debe alternarse con el transformacional, con el fin de darle balance a las acciones del líder (Felfe, et. al., 2004; Bass y Riggio, 2006; Sheard y Kakabadse) citados por (Vázquez, 2013, pág. 77).

El liderazgo transaccional se caracteriza por conductas y actitudes que enfatizan la calidad del intercambio entre el superior y el subordinado; esto significa que se privilegian las negociaciones que tienen que ver con las demandas del jefe y las recompensas que está dispuesto a otorgar. En ellas, el líder y el seguidor discuten las metas y lo que se requiere para alcanzarlas; posteriormente determinan puntualmente las responsabilidades de cada quien

y las expectativas de logro. Así, el líder y su seguidor son compañeros de trabajo en una relación que pretende hacer ganar a todos (Sheard y Kakabadse, 2004) citados por (Vázquez, 2013, pág. 77). En este tipo de liderazgo como ya se mencionó anteriormente en las dimensiones del liderazgo, se utiliza la administración por excepción, ya sea activa o pasiva, que consiste en monitorear las acciones de los subordinados, para corregir los errores después de que ocurrieron. Con todo lo anterior, se logra mantener el estatus quo de la organización (Bass y Avolio, 1990) citado por (Vázquez, 2013, pág. 78).

En contraparte, el líder transformacional rompe los esquemas organizacionales para crear una visión del futuro e invierte mucho tiempo en compartirla. A través de este proceso, el líder aclara el presente y muestra cómo el pasado lo ha influenciado, para finalmente utilizar a ambos para transformar el futuro (Vázquez, 2013, pág. 78).

El líder transformacional potencia los deseos de los seguidores, que logran metas y autocrecimiento, al mismo tiempo que promueve el desarrollo de los grupos y la organización (Pearce, et al., 2003). En lugar de ceder a las demandas individuales de sus seguidores, promueve una mayor altura de miras en cada persona y pone énfasis en los asuntos clave para la organización. Al mismo tiempo incrementa la confianza de los seguidores y gradualmente los mueve hacia el crecimiento y desarrollo de sí mismos (Bass y Avolio, 1990) citados por (Vázquez, 2013, pág. 78)

Para lograr lo descrito anteriormente, se considera que el carisma es un elemento fundamental en el proceso transformacional porque se trata de la habilidad del líder para generar un poder simbólico, en virtud de que produce la percepción entre los seguidores de que posee habilidades y talentos excepcionales. Por ello, el éxito del líder está ligado a la confianza de los

seguidores, a su esfuerzo y al compromiso que éstos adquieren con él (Barbuto, 2005).

Tabla 2: Comparación entre el líder transformacional y el transaccional.

Atributos	Transformacional	Transaccional
Acercamiento	Innova	Balancea
Interacción	Se dirige de manera personal a los miembros de su grupo	Hace énfasis en el puesto
Enfoque	en la visión, valores, expectativas y contexto	En control, producción y resultados
Influencia	En la organización completa y más allá	En un grupo selecto
Motiva a través de	Emociones, sugerencias	Mecanismos de autoridad formal
Uso	Influencia	Control
Valores	Cooperación, unidad, equidad, justicia, eficiencia y efectividad	Coordinación, eficiencia y eficacia
Comunicación	Directa e indirectamente, dando instrucciones poco estructuradas	Directa con instrucciones precisas y asignaciones solitarias
Representación	Dirección en la historia	Procesos
Orientado a	Fines	Medios
Es	Filósofo	Tecnólogo
Tiene	Impacto transformador	Impacto transaccional
Rol	No necesariamente formal. Discrecional	Prescriptivo y formal
Tareas principales	Define y comunica metas, además de motivar.	Capacita
Marco de tiempo para su pensamiento	Futuro	Presente
Contexto de su pensamiento	Global	Local

Dirección	Renovar	Mantener
-----------	---------	----------

Fuente: Tomada de SHEARD Y KAKABADSE, (2004) citados por (Vázquez, 2013, pág. 79).

De acuerdo con Bass y Riggio (2006), el grado en el que los líderes son realmente transformacionales se mide en el efecto que causan en sus seguidores. Aquéllos que siguen al líder transformacional confían en él, lo admiran, son leales y lo respetan al grado de ejecutar conductas fuera de lo normal. Por ello, se considera que el liderazgo transformacional es relacional (Barbutto, 2005). La consideración individual se refiere a que los líderes actúan como mentores de sus seguidores. Por su parte, la motivación inspiracional describe la pasión del líder por comunicar el futuro de una organización ideal que puede ser compartida con sus seguidores. Finalmente, la estimulación intelectual surge de la motivación que el líder ejerce sobre sus seguidores para que sean capaces de analizar los viejos problemas, de maneras nuevas (Bass y Avolio, 1990) citado por (Vázquez, 2013, pág. 79).

Para Burns (1978), el líder transformacional constituye uno de los extremos del espectro de su modelo de liderazgo, mientras el transaccional se encuentra en el otro extremo. Las características de ambos no podrán apreciarse jamás en la misma persona. Por el contrario, desde la perspectiva de Bass y Riggio (2006), los dos tipos de liderazgo son complementarios y ambos tipos pueden ser exhibidos por el mismo líder. Esto ocurre porque los líderes efectivos necesitan habilidades transaccionales y transformacionales para mantener a la organización trabajando mientras se transforma (Sheard y Kakabadse, 2004) citados por (Vázquez, 2013, pág. 79).

2.5. TIPOS DE LÍDERES TRANSFORMACIONALES

Pawar (2003) citado por (Vázquez, 2013, pág. 79) sostiene que debe haber diferentes tipos de líderes transformacionales. Sin embargo, no hay investigación sistematizada para determinar esta tipología, sino que algunos autores han esbozado algunos aspectos en este sentido.

En su propuesta original, Burns (1978) citado por (Vázquez, 2013, pág. 80), habla de tres distintos tipos de líderes transformacionales en el contexto social, aunque no los reconoce como categorías. Todos ellos tienen las características transformacionales, pero destacan en algún medio específico. Estos son:

Liderazgo intelectual: es aquél que trabaja con ideas normativas y analíticas. No está desvinculado de su contexto social, sino que intenta cambiarlo. Tiene una conciencia de propósito.

Liderazgo reformador: cuenta con habilidades políticas excepcionales. Debe ser estratega y proclive a las alianzas. Es un liderazgo moral, con gran poder de negociación.

Liderazgo revolucionario: es aquel que encabeza una transformación de todo un sistema social. Es un líder totalmente dedicado a la causa, que puede llegar hasta ser mártir. Este tipo de líder es el que genera una conciencia social y política entre los líderes y los seguidores.

Por su parte, Bass (1999) citado por (Vázquez, 2013, pág. 81) afirma que el líder transformacional requiere del desarrollo de madurez moral. Desde su perspectiva, los estándares morales de los padres del líder, así como sus experiencias escolares y extracurriculares, son factores que inciden en la formación líder transformacional. Según el autor, los padres tienen una gran influencia en el desarrollo del liderazgo de sus hijos; suelen haberles provisto

de grandes retos, pero también de un buen apoyo para alcanzarlos. En este contexto, Bass establece la diferencia entre un verdadero líder transformacional y un líder pseudotransformacional. En el caso del último, se trata de un individuo moralmente inmaduro y carismático ególatra; puede tratarse de alguien que aparentemente es responsable, pero que en un análisis más profundo resulta ser un “falso Mesías”.

2.6. EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y LA CULTURA ORGANIZACIONAL

Para analizar lo que es el Liderazgo Transformacional, es necesario analizar la cultura organizacional predominante en el sitio u organización a estudiar, puesto que: “la cultura afecta el liderazgo tanto como el liderazgo afecta a la cultura” (Bass & Avolio, 1993, pág. 113). Por tanto, podemos decir que el tipo de cultura puede determinar la presencia o no de un Liderazgo Transformacional.

Para tal hecho, es importante considerar que los líderes transformacionales influyen tres áreas de la cultura organizacional: 1) La mentalidad de la gente de la organización, 2) La cultura entre la gente de la misma y 3) La cultura más allá de la gente de la institución (Tucker y Russell, 2004) citado por (Vázquez, 2013, pág. 85).

Viendo la cultura organizacional desde un aspecto más macro, es que ésta debe ser analizada en diferentes niveles de profundidad (Schein, 1984) citado por (Vázquez, 2013, pág. 83), nombra los siguientes aspectos:

Artefactos visibles, que corresponde a la arquitectura de la organización, su tecnología, la disposición de oficinas, la forma de vestir de las personas, las

formas de hablar y comportarse y los documentos públicos. Estos datos son fáciles de obtener, pero difíciles de interpretar.

Valores que gobiernan el comportamiento, que es el siguiente nivel de profundidad. Son difíciles de observar directamente, por lo que deben inferirse a través de entrevistas o del análisis de contenido de documentos.

Supuestos subyacentes, que son inconscientes y sobre los cuales verdaderamente se construye la cultura organizacional. Son verdaderamente poderosos porque no son debatibles, dada su condición inconsciente.

Sin embargo, varios autores señalan que en las organizaciones no se tiene un tipo de cultura "pura", ya sea más específicamente: puramente transaccional, o puramente transformacional, más bien son propensos a tener culturas que se caracterizan por ambos estilos de liderazgo. El argumento es que las organizaciones deben moverse en la dirección de las cualidades más transformacionales en sus culturas, y al mismo tiempo mantener una base de cualidades de transacción efectiva.

Por otra parte (Bass & Avolio, 1993, pág. 116) mencionan que: "Una cultura transaccional "puro " se centra en todo lo que en términos de relaciones contractuales, explícitas e implícitas. Todas las asignaciones de trabajo se escriben de forma explícita, junto con las condiciones de empleo, disciplinario estructuras de códigos, y de prestaciones sociales. Historias, ritos, la jerga, los valores, supuestos, sistemas de refuerzo de la organización de la cultura transaccional depende de establecer un precio a todo. Todo el mundo tiene un precio necesario para su motivación para trabajar. Hay un precio para todo. Los compromisos son de corto plazo. Los intereses propios están estresados".

Además, el autor señala que internamente la organización es un mercado compuesto por personas en el que la recompensa de cada individuo depende de su rendimiento.

Otras características de la cultura transaccional mencionadas por Bass y Avolio es que: los empleados trabajan con la mayor independencia posible de sus colegas. La cooperación depende de las negociaciones, no de la resolución de problemas o una misión común. El compromiso es tan profundo como la capacidad de la organización para recompensar a los miembros para un desempeño exitoso. Hay poca identificación de los empleados con la organización, su misión o visión. Los superiores son principalmente los negociadores y asignadores de recursos. Relativamente pocos comportamientos son determinados por las normas de la organización, a menos que esas normas reflejan la base transaccional para hacer negocios en la organización. Los niveles de innovación y la asunción de riesgos pueden ser gravemente restringidos en este tipo de cultura organizacional.

En cuanto a un tipo de cultura transformacional “pura”, sería que: “en general hay un sentido de propósito y una sensación de familia. Los compromisos son a largo plazo. Los líderes y los seguidores comparten intereses mutuos, sentido de destino compartido y de interdependencia. Un transformador de la cultura, como el liderazgo puede aprovechar o aumentar la cultura transaccional de la organización. La inclusión de supuestos, normas y valores que se basan transformativamente no impide a los individuos que persigan sus propias metas y recompensas. Esto puede ocurrir al mismo tiempo ya que hay una alineación con el propósito central y la coordinación necesaria para lograrlo. Líderes y seguidores van más allá de sus propios intereses o beneficios esperados para el bien del equipo y el bien de la organización” (Bass & Avolio, 1993, pág. 116).

Además los autores señalan que: “Los superiores sirven como mentores, entrenadores, modelos a seguir; y los líderes, sociabilizar con los miembros de la cultura, no necesariamente porque se espera que lo hagan, sino porque sienten la obligación personal de ayudar a los nuevos miembros de asimilarse a la cultura. Hay un amplio conjunto de normas que abarcan una amplia gama

de comportamientos, normas que se adapten, y cambiar con los cambios externos en el entorno de la organización” (Bass & Avolio, 1993, pág. 118).

2.7. EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y EL ACTUAL CONTEXTO EDUCACIONAL

Hasta ahora, en el transcurso de la investigación nos hemos referido al Liderazgo como una herramienta que optimiza la calidad de los resultados de producción y de relación en las instituciones donde se emplean. Sin embargo, este modelo no solo se aplica a nivel empresarial, sino que también en las instituciones educativas: “Las organizaciones educativas, a diferencia de las empresariales, tienen un modo peculiar de estructurarse y una compleja caracterización del producto educativo, porque el énfasis del trabajo se fundamenta esencialmente en la interacción de distintos agentes educativos” (Maureira, 2004) citado por (Vázquez, 2013, pág. 85).

Pero, como menciona Vázquez (2013), la mayoría de las instituciones educativas se centran en el Liderazgo transaccional, el cual se enfoca en el proceso de enseñanza aprendizaje, poniendo énfasis en la conducta que tienen los profesores mientras trabajan con los alumnos.

Desde la perspectiva de Leithwood y Poplin (1992) citado por (Vázquez, 2013, pág. 86) , el liderazgo instruccional constituye un modelo que sirvió a las escuelas entre 1980 y 1990, pero que a la luz de las iniciativas de reestructuración de las instituciones educativas actuales, no parece ser el adecuado para la administración que se requiere ahora.

De acuerdo con Fullan (2002) citada por (Vázquez, 2013, pág. 86), el aseguramiento del aprendizaje profundo de los alumnos requiere de la

movilización de los profesores, para lo cual se deben mejorar sus condiciones de trabajo. Así, se requieren líderes que puedan crear la transformación de la cultura de las escuelas y de la profesión docente en sí misma. Por lo cual, estos elementos van más allá del rango de acción del líder instruccional.

Es así como: “el liderazgo transformacional tiene un mayor rango de acción que el instruccional y por ello lo desplaza como alternativa” (Leithwood & Poplin, 1992, pág. 8).

2.8. LA MOTIVACIÓN COMO AGENTE TRANSFORMACIONAL

“Un equipo de docentes y alumnos motivados al aprendizaje puede alcanzar altísimos logros, aun en las condiciones más difíciles” (Gaspar & Rojas, 2006, pág. 120). Un grupo de especialistas dice que: la motivación, es un proceso dinámico en el cual el individuo orienta sus acciones hacia la satisfacción de las necesidades generadas por un estímulo concreto y al conseguirlo experimenta una serie de sentimientos gratificantes. También es importante saber que las metas deben ser específicas, concretas, cuantificables y en el camino a obtenerlas se deben acompañar de retroalimentación, de modo que la persona pueda saber si está progresando en la consecución de la meta planeada y en qué medida se está logrando. Si se consideran estas condiciones, puede convertirse el establecimiento de metas en valioso instrumento para la motivación y el desempeño. (Martins, Carmmaroto, Neris, & Canelón, 2009, págs. 9-10).

Pero para efectos de esta investigación es importante destacar que la motivación es considerada dentro del Liderazgo Transformacional como parte de uno de sus dimensiones (motivación inspiracional), sin embargo dentro de

ésta investigación se quiere destacar más este tema, ya que: “el liderazgo trata justamente de eso, de cómo lograr que una comunidad humana, una escuela, una empresa, un equipo deportivo, una comuna o municipio, una nación, entregue sus mayores esfuerzos no por coerción, sino por convicción interna. Lograr eso requiere motivación y la motivación es asunto de liderazgo” (Gaspar & Rojas, 2006, pág. 117).

Algunas investigaciones han develado que: “los seguidores de los líderes transformacionales sienten confianza, admiración, lealtad y respeto hacia los líderes y están motivados para realizar conductas fuera de su rol (Bass, 1985; Katz y Kahn, 1978). Otros mencionan que: los líderes transformacionales han demostrado que aumentan la satisfacción y la confianza de los seguidores y la comunidad (Podsakoff, Mckenzie, Morrman y Fetter, 1990); y además otro autor dice que: los líderes con alto contenido de liderazgo transformacional logran el máximo rendimiento de los seguidores, ya que son capaces de inspirarlos y crear sus propios criterios para el éxito, el desarrollo innovador, resolución de problemas y habilidades” citados por (Barbuto, 2005).

El liderazgo transformador ambiciona un líder que piensa al trabajador como un individuo pleno y capaz de desarrollarse, que pueda elevarle sus necesidades y valores y aumentarle la conciencia de lo que es importante; incrementar su madurez y motivación para que trate de ir más allá de sus propios intereses, sino del grupo, de la organización y de la sociedad. (Martins, Carmmaroto, Neris, & Canelón, 2009, pág. 10).

Es importante recordar que: “La motivación es un estado de ánimo y, como tal, puede establecerse en una organización mediante el trabajo de sus líderes” (Gaspar & Rojas, 2006, pág. 120).

Las escuelas impulsadas por la motivación, tienen cuatro condiciones para que ello ocurra (Gaspar & Rojas, 2006):

Coordinación de acciones impecables. En primer lugar, el director o directora debe estar realizando una gestión de calidad. Hemos señalado anteriormente que según diversas investigaciones, el logro de los aprendizajes requiere de la creación de climas escolares pacíficos, caracterizados por las buenas relaciones de los alumnos y alumnas entre sí y con sus docentes. Al mismo tiempo, para alcanzar estos ambientes de enseñanza pacíficos deben permear el buen trato y las buenas relaciones entre los docentes y, a su vez, de ellos con los padres, madres o tutores, constituyendo una verdadera comunidad.

Al mismo tiempo, es necesario acostumbrar a los miembros de la organización a hacer y escuchar juicios fundados y a actuar en consecuencia. Finalmente, el directivo tiene que hacer declaraciones oportunas, diciendo “acepto” o “rechazo” cuando corresponde; diciendo “vamos por el buen camino”, cuando hay que decirlo, o “vamos mal”, cuando es necesario corregir el rumbo.

Cambio en las emociones cotidianas. El lenguaje cambia las emociones. Pero al mostrar ese punto nos referimos al arte, a Neruda y a Mozart. La música y el color deben ser parte de la organización. El ambiente tiene que cambiar. Pinte, lave, limpie, plante flores y jardines. Además de la coordinación de acciones, el cambio comenzará a visibilizarse en la renovación del ambiente.

Además de la creación de buenos climas escolares, la transformación que experimenta el centro escolar debe manifestarse en un cambio de su apariencia. La renovación tiene que respirarse por todas partes, pequeñas reparaciones o arreglos pueden ser síntomas de un mejoramiento anhelado por mucho tiempo.

La comunidad en torno al centro educativo sentirá el cambio si lo observa y experimenta. El estado de ánimo se modificará sustancialmente si las personas que trabajan ahí se sienten en un lugar agradable a la vista, renovado y limpio. Los profesores se sentirán orgullosos, llamados a participar en el mejoramiento

de su lugar de trabajo, a conservarlo así e infundir respeto y cuidado a los niños y jóvenes por su escuela. Los alumnos también experimentarán cambios en su estado de ánimo si sienten satisfacción, comodidad o gozo por su entorno educativo.

Crisis, declaración de “¡basta!” y estado de ánimo de resolución. Cuando lo anterior se logre habrá llegado el momento de la verdad. El momento de hacerse cargo de la mediocridad en los resultados, la pérdida de matrícula, el desprestigio. El asunto no será traumático si el personal del centro educativo ya ha adquirido la práctica de escuchar (y hacer) juicios fundados, también de valorar el juicio fundado como una oportunidad para crecer. Realizar esa declaración con posterioridad a un análisis descarnado de lo que está ocurriendo es un paso crucial para el cambio. La investigación de la UNICEF acerca de las escuelas efectivas en condiciones de pobreza revela que casi todas ellas han tenido un momento de crisis y han sabido salir de la crisis haciendo del fracaso una oportunidad para mejorar.

Discusión (o rediscusión) del Proyecto Educativo Institucional, establecimiento de nuevos estándares y mejor coordinación de las acciones técnico-pedagógicas. Sin embargo, después de reconocer que se ha estado fallando, no es suficiente decir basta. Ni tampoco una promesa nueva o renovada de hacer bien las cosas, de cambiar.

Además de eso, se requiere coordinar mejor las acciones técnico-pedagógicas y de gestión del centro escolar. Para ello se utiliza el repertorio de herramientas técnicas de que se dispone: el PEI (Proyecto Educativo Institucional), la Programación Curricular del Centro (PCC) y el Programa de Convivencia Escolar (PCE).

En este caso, las nuevas acciones que se realizarán se discuten y planifican en el marco de la elaboración del PEI y los demás proyectos. Allí también se

consensuan los nuevos estándares a los cuales se compromete responder el centro educativo, incluyendo los de desempeño de los docentes y los directivos, estándares contra los cuales se evaluarán. Es en ese momento en donde los/las directivos/as líderes inspiran a sus equipos para ir más allá de las exigencias mínimas o los promedios y se proponen metas y objetivos ambiciosos pero, al mismo tiempo, viables o en vías de realización efectiva a lo largo del tiempo.

Sin embargo, es importante destacar como ya hemos visto anteriormente, que la motivación dentro del Liderazgo Transformacional no solo se considera como un estado anímico y/o acciones lingüísticas que nos permiten lograr una mejor administración o mejor relación líder-seguidor, sino que va más allá, lograr que el seguidor por convicción propia o interna comparta la visión del líder.

Para entender mejor este fenómeno Barbuto (2005) al recopilar varios antecedentes de varios autores sobre la motivación, creó las cinco fuentes de la motivación, las cuales a continuación se describen:

Motivación intrínseca

El autor menciona dentro de esta fuente de motivación, que se puede identificar sí, las personas o seguidores están motivados para realizar cierto tipo de trabajo o cierto tipo de comportamiento por el puro gusto de hacerlo, entonces el proceso de motivación intrínseca se está produciendo. Además agrega que, para esta fuente de motivación, el trabajo en sí actúa como un incentivo por sí solo, porque los trabajadores disfrutan lo que están haciendo.

Motivación instrumental

Éste tipo de fuente también denominado como recompensa instrumental motiva a los individuos cuando perciben que su comportamiento dará logros o ciertos

resultados tangibles extrínsecos, tales como: salarios, promociones, bonificaciones, etc.

Motivación de autoconcepto externo

Esta fuente se caracteriza porque las personas buscan la afirmación de los rasgos, competencias y valor en las percepciones externas. Buscan la aceptación de los grupos e incentivos sociales. Por tanto, podríamos decir que buscan la aprobación de sus líderes.

Motivación de autoconcepto interno

En este caso, la motivación será de autoconcepto interno cuando las personas se dirigen hacia su interior. Cuando los individuos que están en presencia de éste tipo de motivación son capaces de establecer las normas internas de los rasgos, competencias y valores que se convierten en la base de sus ideales. Luego estas personas son motivadas a participar de comportamientos que refuerzan estas normas, y más tarde logran mayores niveles de competencia.

Esta fuente de la motivación debido a sus características, también se le denomina como la “motivación intrínseca para superar los retos o metas” (Deci, 1975), y también como la “motivación intrínseca para perseguir logros personales” (Staw, 1976).

Motivación por internalización de objetivo

Este tipo de motivación se produce cuando los individuos adoptan actitudes y conductas congruentes con sus sistemas de valores personales. Fuertes ideales y creencias son de suma importancia en ésta fuente de motivación. Estos seguidores creen en la causa o mensaje del líder y tienen desarrollado un fuerte sentido del deber de trabajar hacia el objetivo colectivo.

Esta fuente se diferencia del resto, ya que está claramente marcada por la ausencia de su propio interés. Es decir, este tipo de individuos creen en la causa, por el contrario de los individuos motivados intrínsecamente que disfrutan de la obra de ser realizada.

Al describir estas fuentes de la motivación de Barbuto (2005), podemos evidenciar que estas características motivacionales de los seguidores nos permitirán develar frente a qué estado de motivación está el seguidor, a qué tipo de fuente asociarlo, y cuáles son las herramientas que el líder debe utilizar para lograr hacer cambios y/o transformaciones dentro de su organización.

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. TIPO DE ESTUDIO

La investigación llevada a cabo fue de tipo Cualitativo y de carácter exploratorio, descriptivo, de modo que se ajustó a las preguntas y objetivos de la investigación. El carácter exploratorio del estudio, se debe a que es de naturaleza deductivo, es decir que a través de la indagación del discurso de los actores involucrados no se pretende buscar una relación causa- efecto entre las variables, sino más bien conocer o aproximarse al fenómeno del liderazgo transformacional.

Es descriptivo, ya que se construirá una narración que dé cuenta de los principales elementos de la cultura de la organización y de los actores que integran la Comunidad Educativa del Colegio Simón Bolívar.

3.2. JUSTIFICACIÓN USO DEL PARADIGMA CUALITATIVO

Se utilizó el paradigma de investigación cualitativa, principalmente por la naturaleza del fenómeno explorado que posee ciertas cualidades que no pueden ser observadas bajo un enfoque cuantitativo, y como afirma Blumer (1998) citado por (Jurgenson, 2003): “el método estadístico falla en la producción de principios generales, margina el carácter creativo de la interacción humana y equivoca el tratamiento de características complejas y dinámicas de la vida social como variables bien definidas que se interrelacionan independientemente del contexto”.

Para lograr la determinar qué estrategias y discursos utilizan los actores ha sido necesaria una indagación que requiere una aproximación holística, sin reducir su acción en forma de variables, para apreciarlos en su totalidad, en su contexto, en su Comunidad Educativa. Por tanto, podemos decir que se han utilizado estrategias flexibles para la obtención de los datos a partir del curso de la investigación, lo cual es totalmente opuesto a la preestructuración de la recolección de datos del paradigma cuantitativo.

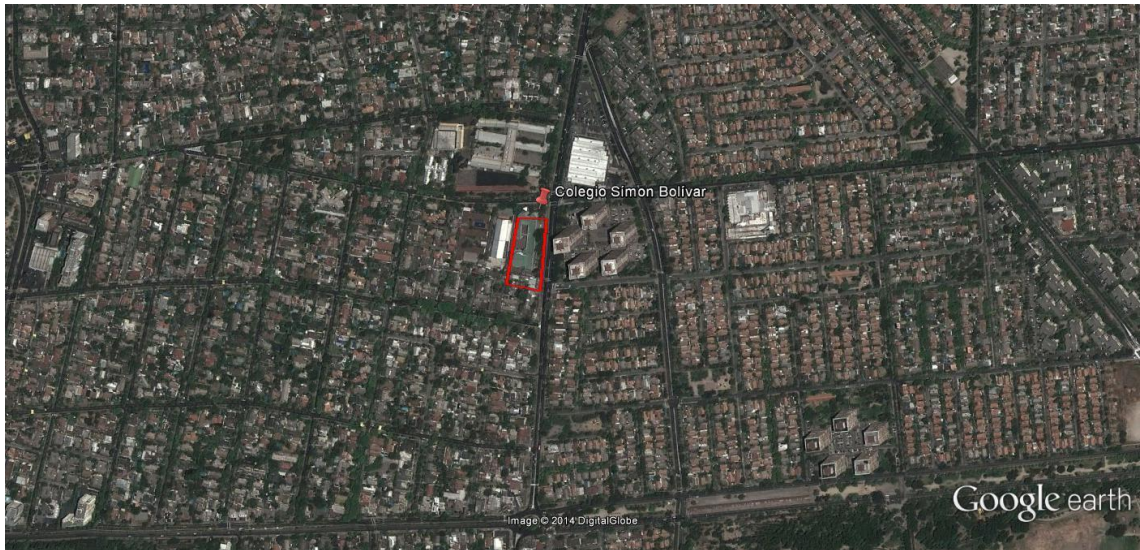
Para objeto de investigación, es necesario destacar que: “No se busca ‘la verdad’ o ‘la moralidad’, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas” (Jurgenson, 2003). Ya que como sigue diciendo el autor, el carácter humanista del método cualitativo, el tipo acercamiento metodológico a las personas estudiadas, influye en el modo que el investigador las observa, actos y palabras no son reducidos a ecuaciones estadísticas para no perder de vista el elemento humano de la vida social.

3.3. CONTEXTO DEL ESTUDIO

Este estudio se realizó en el Colegio Simón Bolívar, perteneciente a la Corporación de Educación de la Municipalidad de Las Condes. Este establecimiento se encuentra ubicado en Tomás Moro #1651, cuenta con todos los niveles de la educación desde pre-kínder hasta cuarto medio, posee 39 cursos en total.

Mapa 1: Localización Colegio Simón Bolívar.

Fuente: Google Earth.



El cuerpo docente está conformado por 97 docentes de los cuales un 85% son mujeres (80) y un 15% hombres (17). Además el establecimiento cuenta con 54 asistentes de educación.

La matrícula del Colegio es de 1.134 alumnos, distribuidos como se verifica en la tabla siguiente:

Tabla 3: Número de cursos y matrícula 2014 por nivel y género.

Nivel	Cursos	Alumnos	Alumnas
Preescolar	6	81	71
Primero básico	3	55	34
Segundo básico	3	48	38
Tercero básico	3	44	38
Cuarto básico	3	45	38
Quinto básico	3	46	39
Sexto básico	3	57	39
Séptimo básico	3	50	48
Octavo básico	3	47	46
Primer año medio	3	40	44
Segundo año medio	2	37	27

Tercer año medio	2	34	25
Cuarto año medio	2	34	29
Total	39	618	516
Total matrícula			1134

Fuente: Elaboración propia a partir de información de Dirección del colegio.

El 24% de los alumnos se encuentra clasificado como vulnerable. Pese a estar localizado en una de las comunas más ricas del país, la mayoría de los alumnos proviene de hogares de estrato socioeconómico medio, medio bajo y el Colegio ofrece una alternativa para padres o familias que no pueden destinar recursos de su limitado presupuesto familiar a educación, en una comuna con una alta presencia de colegios particulares.

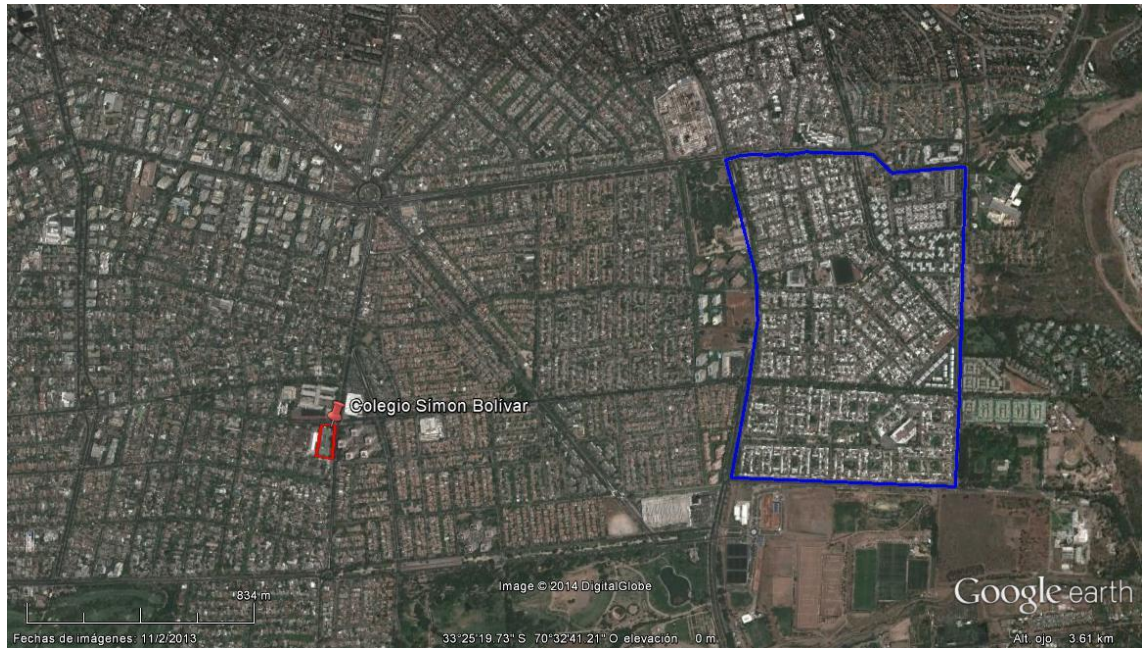
Mapa 2: Localización Colegio Simón Bolívar y estratificación manzanas entorno.



Fuente: Elaboración propia con información Censo 2002 del Instituto Nacional de Estadísticas.

Como se aprecia en el Mapa 2 los alumnos provienen principalmente del sector al oriente de la Avenida Padre Hurtado. Destaca la que en la comuna y entorno del colegio predominan manzanas de estrato socioeconómico alto.

Mapa 3: Localización Colegio y sector de procedencia alumnos.



Fuente: Google Earth.

Un aspecto destacable del Colegio es su infraestructura, que si bien carece de un espacio común amplio y de encuentro cotidiano, si posee espacios bien ventilados e iluminados para el desarrollo de la labor docente.



Ilustración 1: Fotografía sala de clases Colegio Simón Bolívar.

El Colegio posee 9.500 metros cuadrados construidos en un edificio de cuatro pisos, de construcción sólida, y posee 38 salas de clases, un gimnasio, una biblioteca, laboratorios de física y química, salas de idiomas, arte, música y computación.



Ilustración 2: Niveles Colegio Simón Bolívar.

En el primer nivel encontramos las oficinas de administración y de la Inspectora General. En el segundo nivel la sala de profesores del primer y segundo ciclo de enseñanza, la coordinación de cada ciclo, y en el otro extremo, separado por las salas de clase, se encuentra la inspectoría correspondiente al ciclo. En el tercer nivel se encuentran las oficinas de la directora y subdirectora. En el cuarto nivel, al igual que en el segundo, está la sala de profesores del ciclo de enseñanza media, las oficinas de las coordinadoras del ciclo, y en el extremo opuesto la inspectoría correspondiente.

3.4. ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO

Dentro del paradigma de Investigación Cualitativa, este estudio se desarrolló utilizando la estrategia de Estudio de Caso. Puesto que, el estudio de caso es un método ideal cuando se está frente a un fenómeno que se desarrolla en el contexto de la realidad actual y que requiere un acercamiento profundo, holístico y un análisis desde perspectivas múltiples (Yin, 1994).

Además, se sugiere que todo estudio de caso debe tener una estrategia analítica general, que sirva de guía para decidir qué será analizado y por qué razón (Yin, 1994). En este caso la estrategia está dada por el marco teórico de la investigación, por tanto el énfasis está en analizar referencias a los discursos y el contenido del PEI del Colegio Simón Bolívar.

3.5. DISEÑO MUESTRAL

Se realizó una muestra de profesores y directivos, que no pretende ser exhaustiva, sino más bien representar los discursos en torno al Liderazgo de los actores involucrados.

3.6. UNIDAD DE ESTUDIO

La Unidad de estudio fueron las dimensiones del liderazgo presentes en el discurso de profesores y directivos del colegio Simón Bolívar.

3.7. UNIDAD DE OBSERVACIÓN

La unidad de observación que se utilizó en ésta investigación fue el discurso de los profesores y directivos, y además el análisis del contenido del Proyecto Educativo Institucional del Colegio Simón Bolívar.

3.8. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se realizaron dos focus group con una pauta semi-estructurada, uno correspondiente a un grupo de docentes de Enseñanza Media, y otro a un grupo de docentes de Enseñanza Básica. Para Edmunds (1999) citado por (Juan & Roussos, 2010, pág. 3) define a los focus group como discusiones, con niveles variables de estructuración, orientadas a un tema particular de interés o relevancia, tanto para el grupo participante como para el investigador.



Ilustración 3: Fotografía Focus Group a profesores de enseñanza media (30/04/2014).

También, se realizaron tres entrevistas semi-estructuradas, correspondientes a las Coordinadoras Académicas de Enseñanza Básica y Media y a la Inspectora General. Las entrevistas para Yin una de las fuentes más importantes de información para el estudio de caso. La entrevista semi - estructurada posee varias ventajas; su capacidad para penetrar en la percepción de inferencias causales que elaboran o sostienen los involucrados; su enfoque particular a los temas del estudio de caso y la capacidad para 'iluminar' respecto a nuevas aristas del fenómeno. Sus desventajas: los sesgos debido a respuestas intencionadas, incompletas o pobres, y la reflexividad, es decir, que el entrevistado responda lo que el entrevistador desea oír (Yin, 1994).

Y por último, una entrevista en profundidad a la directora del Colegio Simón Bolívar. La entrevista en profundidad es pues, un constructo comunicativo y no un simple registro de discursos que “hablan del sujeto”. Los discursos no son así preexistentes de una manera absoluta a la operación de toma que sería la entrevista, sino que constituyen un marco social de la situación de la entrevista. El discurso aparece, pues como respuesta de una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante ese discurso (Delgado & Gutiérrez, 1993, pág. 230).

3.9. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se realizó un análisis de las principales dimensiones del liderazgo, a través de las percepciones de docentes y directivos, y el contenido del PEI del Colegio Simón Bolívar, y luego se buscó la triangulación de categorías emergentes.

3.10. VALIDEZ DEL DATO CUALITATIVO

Para dar validez a la descripción de los datos y variables evidenciados en el transcurso de esta investigación fue utilizada la triangulación anclada de las principales categorías emergentes del discurso de los docentes, directivos y contenido del PEI del Colegio Simón Bolívar.

En este sentido durante el análisis se buscó la convergencia y validación cruzada de datos y bajo el uso de técnicas diferentes de captura de información (Gürtler y Huber, 2007).

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1. CONTEXTO DEL COLEGIO SIMÓN BOLÍVAR DURANTE EL PERIODO DE INVESTIGACIÓN

Antes de comenzar cualquier tipo de análisis es necesario describir el contexto en el cual se desenvuelve la investigación, para así comprender a cabalidad el fenómeno social en general a través del discurso emergente de los actores.

Como esta investigación está enfocada en el liderazgo, es fundamental conocer más allá la realidad de quienes tienen como rol administrativo dentro del colegio la labor de guiar o llevar el mando, por lo cual, es importante saber que el Colegio Simón Bolívar estos últimos años ha estado al mando de diversos grupos directivos. Pero en los últimos años, en el periodo (2011-2012) estuvo como directora suplente la Sra. María de la Luz Villarino, quien antes de tomar las directrices del colegio cumplía funciones en el departamento de Orientación Familiar de la Corporación de Educación de Las Condes. Y en el último y actual periodo (2013-2014) a través de concurso público quedó como responsable de la dirección del colegio, la Sra. Marisol Bravo Acevedo, quien por primera vez ejerce este cargo, pero que tiene una gran trayectoria en el ámbito educacional; y cuando nos referimos a una gran trayectoria es porque lleva 26 años de ejercicio en educación, partiendo como profesora de Lenguaje, luego como Coordinadora Técnica, y por último, como Inspectora General de un reconocido colegio municipal del Sector Oriente.

Como ella misma nos mencionó: “yo creo que el primer año un poco fue para haber vivido eso (como menciono antes, un proceso de observación y aprendizaje), y este segundo año ir trabajando fuertemente”. Y en ese proceso han ocurrido muchos cambios, partiendo por la consolidación de un nuevo

equipo directivo y de docentes, donde se fueron algunas personas y llegaron otras que cumplen con el perfil que desea implementar la actual dirección.

Otro elemento fundamental a considerar dentro del contexto es la infraestructura del colegio y la distribución del espacio y del personal que dirige el colegio. Como se señala en la sección contexto del estudio (apartado 3.3 pág. 60) de ésta investigación. Se evidencia a través de una observación no participante que el Colegio cuenta con una gran infraestructura, y que en cada piso están distribuidos partes separadas del equipo directivo del establecimiento, lo cual muchas veces, pese al uso de los medios disponibles (mail, teléfono) dificulta el flujo de información y comunicación.

Es más, muchas personas hacen comentarios negativos con respecto a la infraestructura del establecimiento, En los discursos emergentes por lo docentes justamente se hace mención a este factor:

“El colegio es muy gris (...) el año pasado se tuvo la excelente idea de poner arbolitos, plantitas (H: ha mejorado, sí, con el tiempo), ha mejorado, pero sigue habiendo el, el punto de vista en el horizonte grisáceo del colegio.....los colegios que tenemos.....son moles grises, entonces los niños obviamente también se sienten grises po, encarcelados. De hecho, le dicen cárcel, porque tiene cara de cárcel po, ¿me cachay?” Profesor enseñanza media Y.F 28 años.

La cultura organizacional no solo se ve afectada por los discursos o actos de los líderes o miembros de una comunidad, sino que también se puede ver afectada por cosas tangibles. Schein denomina este fenómeno: “Artefactos visibles”, que corresponde a la arquitectura de la organización, su tecnología, la disposición de oficinas. Los cuales pueden tener una incidencia positiva o negativa en este aspecto.

4.2. PRINCIPALES HALLAZGOS DESDE EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL Y EL DISCURSO DE LOS DIRECTIVOS

El Proyecto Educativo Institucional del Colegio Simón Bolívar fue actualizado como lo cita su pie de página: “Con aportes de Trabajo Taller de: Alumnos 04 / 12 /2012; Docentes 05 / 12 / 2012; Padres y Apoderados 06 y 11 de Diciembre de 2012”. Bajo la dirección de la ex directora, la Sra. María de la Luz Villarino.

A grandes rasgos podemos decir que este PEI cumple con la descripción de todos los estamentos que debe tener un documento de este tipo; pero al hacer un análisis más profundo se evidencia que está creado sobre el “deber ser” políticamente correcto de una institución educativa, careciendo de un sentido de propedéutico de la educación.

Por ejemplo, algo tan esencial y básico que debe tener un proyecto educativo, como son la misión y la visión son elementos de éste PEI que carecen de un sentido de profundidad e identidad para las personas que integran la Comunidad Educativa, es decir, los integrantes del Colegio Simón Bolívar.

Al realizar las entrevistas a los integrantes del equipo directivo, cuando se les preguntó sobre el PEI del Colegio Simón Bolívar, todos concordaron que era algo que debía ser cambiado, porque no reflejaba las intenciones o ideales del actual equipo directivo:

“Pienso que como que no se si representa la actual realidad del colegio en los cambios que se están suscitando, y no sé si representa como las intenciones del nuevo equipo directivo que está a cargo del colegio, entiendes. Como que fue programado, diseñado, redactado e implementado bajo las directrices y los lineamientos de otras personas

que no están en este momento llevando a cabo e, como guiando el colegio”. Coordinadora Técnica Primer Ciclo.

“En el PEI, mira en el PEI veo que esta como muyyyy poco clara la misión del colegio, ya! no la veo con los indicadores claros, no veo con una figura del que hacer así tan determinado. Siento que los conceptos que se utilizan aún son todavía muyyyy amplios, y falta precisar el tipo de educación que estamos dando como Colegio Simón Bolívar, y siento que le faltan ciertas instancias al PEI, por ejemplo especificar más los objetivos estratégicos que estamos aplicando ahí, siento que todavía falta revisarlo”. Coordinadora Académica E. Media.

“Y lo otro que yo creo que también hay que siempre, es una debilidad todavía, es que efectivamente ehhe el asentar, porque este colegio ha tenido historia como de varios directores, entonces eso yo creo es muy importante que haya una verticalidad, en el sentido que hay que decir mira ya estamos estables tenemos un director, y todos como que nos alineamos con este director y todos hacemos el mismo trabajo como con una claridad. Yo creo que cuando hay como muchos cambios cuesta un poco centrarse, yo creo que estamos en un proceso de centrar las energías en un solo foco, pero es un proceso, no es algo inmediato, eso yo creo que sería”. Inspectora General.

La propia directora reconoce ésta debilidad, diciendo:

“Yo en las debilidades estaba mostrando que la misión y la visión no constituyen lo que realmente es el colegio, entonces tenemos que para construir nuestro proyecto educativo partir por sociabilizar eso, pero ahora que tenemos claridad de hacia dónde queremos ir, porque no refleja en ninguna de las dos los ideales a los que queremos llegar y de la forma que queremos llegar, pero hay que construirlo juntos, pero yo

creo que hoy en día el colegio tiene la madurez suficiente porque a la misión y a la visión le faltan las altas expectativas no las tiene incorporadas, pero hoy día yo creo que las podemos generar y construir juntos”.

Al realizar una observación no participante dentro del establecimiento educacional, lo único que se destaca del PEI, y que es visible para la Comunidad Educativa, y con especial énfasis al alumnado son los Valores del Mes. Este programa corporativo de valores viene establecido para todos los colegios pertenecientes a la Corporación de Educación de Las Condes.

En el proyecto educativo del colegio Simón Bolívar, se describe a este programa como: “tendiente a resaltar de manera transversal todas las actividades del currículo, de manera de ir educando y formando a nuestros alumnos en el respeto a valores fundamentales de la convivencia humana, y que contribuirán a mejorar los estilos de relación, los modos de pensar y actuar, no sólo en el ambiente escolar, sino también a nivel familiar, social y comunitario”.

A su vez se menciona que: “los Valores que orientan y nutren el quehacer pedagógico en nuestro colegio, se trabajan transversalmente en todas las actividades, haciéndose énfasis en cada uno de ellos en forma mensual”.

Los valores trabajados durante el año académico son:

- El Trabajo y Esfuerzo
- La Honestidad
- El Orden
- La Solidaridad
- El Patriotismo
- El Respeto
- El Optimismo

- La Paz y la Alegría

Estos valores son trabajados uno por uno en forma mensual por los profesores jefes de cada curso, desde pre-básica hasta Cuarto año de Enseñanza Media, y además se destaca al alumno que cumple de mejor modo el valor del mes.

4.3. LIDERAZGO DESDE EL DISCURSO DE LOS DOCENTES: “EL DEBER SER”

Al igual que en el debate público donde se realza el valor del liderazgo como un factor que ayuda a la calidad y mejorar la convivencia escolar, tanto directivos como docentes tienen un discurso común que se valora el liderazgo como un elemento fundamental del sistema educacional chileno, pero en dicho contexto hay grandes diferencias y matices sobre que entiende cada actor sobre el liderazgo.

Desde el discurso de los docentes se dice que el liderazgo tiene las siguientes características:

Por ejemplo, para un docente el liderazgo es algo tan sencillo como: “la capacidad de poder guiar y cumplir un objetivo” profesor enseñanza media C.V 36 años.

Para otros es algo que comprende las emociones: “creo que liderazgo también debe contemplar el poder ser empático con aquel grupo con el cual tú vas a estar trabajando y obviamente está el liderazgo. Si tú no empatizas con esas personas, es imposible que te sigan y que te, que te vean o identifiquen como un líder”. Profesor enseñanza media Y.F 28 años.

En este caso al líder se le clasifica en dos polos opuestos: “Bueno, los líderes también pueden ser positivos o negativos (M: exacto) y ahí tenemos un problema bien serio porque si siguen al líder negativo, nos va a.. complicar a todos con, con la situación que se va a crear, entonces hay que tener cuidado y darle más cobertura, digamos, al líder positivo pa que guíe bien a su grupo, pa que sea constructivo lo que va a realizar” profesora enseñanza media T.Q 56 años

Y en otros casos, son discursos que convergen en los atributos del líder, destacando el trabajo en equipo:

“A mí me parece, me parece que el tema del liderazgo tiene, no es digamos, vertical, sino que debiera ser recíproco en el sentido que, o de doble vía, en el sentido que el líder es capaz de conducir a un grupo, pero también es capaz de recibir y.. y, y acoger, digamos, la necesidad de ese grupo para conducir, hay un, hay una retroalimentación en ese proceso, no.. no es, eh, eminentemente desde arriba hacia abajo” Profesor enseñanza media R. C 32 años.

“La capacidad también de trabajar en equipo, de en sí incluirse en ese equipo, no desde afuera o una persona externa que, se podría decir da indicaciones, sino que dentro del mismo grupo, da la indicaciones y aporta para que esta, se podría decir, eh ya sea eh norte o el rumbo que quiere seguir el grupo, esté, como se puede decir, inclusive ni siquiera adelante o, no sé, sino que incluido dentro de una misma situación”. Profesor enseñanza media D.L 31 años.

“Y también que ese líder coloque metas realistas a su grupo, o que conozca cuáles son las fortalezas y debilidades que tienen y ver cómo poder tratar de cumplir esas metas con el grupo de personas que tiene detrás” profesor enseñanza media G.G 28 años.

Pero, en el discurso de los docentes no solo se habla del liderazgo desde sus propias realidades de trabajo, sino que también hay referencia sobre el liderazgo educacional como algo que viene desde un nivel más macro, es decir desde lo estatal:

“el liderazgo en la educación chilena escapa un poco de muchas cosas importantes que hemos dicho....., el hecho de como empatizar, el hecho de incluir de alguna u otra forma a los integrantes del grupo liderados por tal o cual entidad, porque usualmente las decisiones importantes se toman a puertas cerradas y solamente se escucha o se toma en cuenta entre comillas, y entre muchos paréntesis, a los integrantes de estos grupos liderados, cuando lamentablemente ya salen a la calle, salen a manifestarse, recién hace una mesa y toman su parecer y así y todo también no muchas veces validan lo que los integrantes del grupo liderado eh, tiene que decir”. Profesor enseñanza media Y.F 28 años.

Al ser una muestra heterogénea de docentes (de diversas disciplinas de aprendizaje, edad, etc.), sus discursos con respecto al liderazgo en general también lo es, lo cual en suma es enriquecedor porque podemos observar desde un amplio espectro un mismo fenómeno social.

4.4. DIMENSIONES DEL LIDERAZGO PRESENTES EN EL DISCURSO DE LOS DOCENTES: “BUSCANDO AL LÍDER”

Es necesario señalar que para poder conocer los discursos de los docentes se realizaron dos focus group, uno a docentes de enseñanza media y otro a docentes de enseñanza básica, pero en el último, la participación fue muy baja,

pese a que existían las condiciones y autorizaciones pertinentes para participar de esta actividad.

A su vez, al indagar en el discurso de los docentes con respecto a las dimensiones del liderazgo transformacional, se evidencia una cierta reticencia a describir las características, presentes o ausentes, de liderazgo en el equipo directivo. Pese a abordar el tema de los directivos del colegio en diferentes tiempos y a partir de diferentes momentos de la conversación, las referencias dadas por los docentes en sus discursos es marginal, pero presente:

“Yo siento que no existe un trabajo en equipo, o sea, más allá de, de todos los cambios que ha habido todos los años, yo creo que no se logra como consolidar desde eh equipo directivo así full, somos todos compañeros, nos tenemos cariño, no sé, o sea eso no se ve, tú lo puedes ver eh, no me refiero coordinadores y directora, me refiero encargado de computación, biblioteca, o sea todo esta gente que está entre comillas que trabajando con nosotros, no están de la mano, o sea, no están alineados, no están con un foco en común, y no sé por qué eso no ocurre” . Profesora enseñanza media L.S 32 años.

“Ahí yo te encuentro toda la razón, igual creo que no funciona a nivel como macro, pero lo que yo sí observo, y por eso no entiendo por qué no, no pasa al otro nivel, es que a nivel micro, entre profesores, por ejemplo entre departamentos, o entre grupos de profesores, sí funcionamos bien en equipo, o sea por ejemplo, yo, desde mi punto de vista, el departamento, nosotros creo que funcionamos bastante bien como equipo. Cuando hay labores cada uno asume una labor, la realiza, pero yo no sé por qué ocurre finalmente eso que ese trabajo en equipo que pasa ahí, no pasa a un nivel mayor del colegio y, y ahí, ahí hay una falencia, creo que falta..”. Profesor enseñanza media N.O 37 años.

Pese a ser una muestra pequeña, al analizar estos dos discursos, la dimensión del liderazgo que más resalta con respecto a la visión de los docentes del liderazgo ejercido por el grupo directivo es de tipo Transaccional, ya que en estos discursos resaltan comentarios como: “no están alineados”, “no hay un foco común”, es decir, se hace el trabajo solo por el hacer sin un sentido o alineado con una visión. Ya que una de las características del liderazgo transaccional es su carácter operativo que se encarga de llevar el control presupuestal, seguir una agenda y evaluar a los subordinados (Sheard y Kakabadse, 2004) citados por (Vázquez, 2013, pág. 77), parece ser el tipo predominante por ausencia de un desarrollo de otro tipo de liderazgo.

Además, también se menciona que “no funciona a nivel macro”, que el trabajo solo funciona a nivel micro entre pares, como se refuerza en este extracto: “ese trabajo en equipo que pasa ahí, no pasa a un nivel mayor del colegio”. Bass citado por (Vega & Zavala, 2004) menciona que los cambios de primer orden son aquellos que comúnmente tiene lugar en los ambientes estables, y se relacionan con la adaptación y el crecimiento de la organización. De esta forma, involucran cambios de categorías, que implican aumentos, por ejemplo, en la cantidad de la producción, o del desempeño. Éstos se dan en el marco de un proceso de intercambio, una relación transaccional.

Por otra parte, los cambios de segundo orden se refieren a transformaciones del sistema mismo, por una reorganización de los elementos en un sistema nuevo, que ocurre cuando se modifican propiedades o estados fundamentales de éste. Dicho de otra forma, es un tipo de cambio a un nivel lógico superior, es decir, a nivel de las reglas de relación, correspondiente a una realidad de segundo orden (propiedades sociales de los objetos: valor, significación), por lo que involucran grandes cambios en actitudes, creencias, valores y necesidades. Bass citado por (Vega & Zavala, 2004) sostiene que es el Liderazgo transformacional el que apunta a un cambio de segundo orden, ya

que es un proceso que se da en la relación líder-seguidor, que se caracteriza por ser carismático, de tal forma que los seguidores se identifican y desean emular al líder. En este sentido el tipo predominante, por ausencia de otro liderazgo más de segundo orden, parece no tener aún la fuerza o capacidad para imponerse: “yo creo que el primer año un poco fue para haber vivido eso (como menciono antes, un proceso de observación y aprendizaje), y este segundo año ir trabajando fuertemente” (Directora).

4.5. “LOS PROFESORES SOMOS LÍDERES”

Al indagar sobre las dimensiones del liderazgo con los docentes, sus discursos convergen a reconocer y destacar características o dimensiones del liderazgo entre sus pares:

“Yo veo liderazgo, por ejemplo en mis colegas, o sea, practica.. que sea, yo sé que en este colegio no es llegar y ponerse frente a un grupo de alumnos y hacerles clases, eso lo tengo claro, y.. y, tiene que tener un rasgo de liderazgo aquellos profesores que vienen acá, que tienen que cumplir con un perfil, y.. y es por eso de que en este colegio muchas veces nos ha costado encontrar profesores, sobre todo en, en media, porque yo trabajo más en media, de que sean capaces de mantener el liderazgo en el, en el grupo de curso como pa poder eh, cautivar a los alumnos o.. enriquecer en la clase, en general, o sea que el alumno diga ‘miren, ¿saben qué? Eh.. tenemos clase’ y que esos alumnos hagan lo que tienen que hacer, sin tener que retarlos y ponerte delante de ellos y decirles ‘saben que, eh, tienen que hacer clases’. O sea, yo creo que aquí los profesores son líderes. Ahora, en los alumnos hay pocos, pero hay. Hay pocos, hay muchos líderes

negativos, que uno podría trabajar con ellos y.. lograr que sean líderes positivos”. Profesora enseñanza media M.G 42 años.

“Eh, yo creo que el liderazgo de los profesores, yo creo que de la mayoría acá, es la afectividad (M: sí) eh es, esa parte es la parte principal para poder llegar y trabajar con los niños, porque un profesor que no es afectivo con ellos, tiene rechazo de inmediato los alumnos con el profesor, pero es tan fuerte, es tan fuerte, que son los profesores que siempre se van, y, y no es una cosa, o sea es los niños le hacen la guerra a un profesor que llega a imponer a.. a.. ser, o sea no ser tan empático con ellos ni ser. no, no.. se, entonces ese o.. yo creo que el liderazgo de todos los profesores que, que nos hemos conservado y que hemos estado acá, es más que nada la afectividad” Profesora enseñanza media T.Q 56 años.

En el discurso de estos docentes podemos evidenciar que resaltan dos dimensiones del liderazgo transformacional, estas son: la influencia idealizada y la consideración individualizada.

Con respecto a la influencia idealizada según lo expuesto por Bass y Avolio, este tipo de líderes pueden demostrar consideración por las necesidades de los otros, incluso sobre sus propias necesidades, compartiendo riesgos con los seguidores, siendo consistente y mostrando altos estándares de conducta ética y moral. El líder es respetado, admirado y tiene la confianza de quienes le siguen, siendo modelos de identificación e imitación. (citados en (Vega & Zavala, 2004, pág. 61).

Y por consideración individualizada, porque este tipo de líderes como mencionan también Bass y Avolio, trata a cada subordinado diferencialmente, de acuerdo con sus necesidades y capacidades. El líder transformacional individualmente considerado actúa como entrenador o mentor de los

seguidores, prestando atención especial a cada una de sus necesidades para su logro y desarrollo; haciendo que cada individuo sienta una valoración única (citados por (Vega & Zavala, 2004, pág. 93)

Dimensiones del liderazgo presente en el discurso de los directivos: “en búsqueda del sentido”

Pero no solo en el discurso de los docentes se aprecian dimensiones del liderazgo, en el discurso de los directivos se evidencian los siguientes hallazgos:

“yo siento que como que a mí me gusta la misión que tiene el colegio un poco, que es como un colegio que es un híbrido, está en una comuna que es súper favorecida en muchos aspectos económicos pero atiende a niños que es opuesto a lo que se cree, que no tienen o no representan esas condiciones, entonces es como una ambigüedad que a mí me descoloca en un principio, pero ya una vez que uno está aquí, que uno ha decidido trabajar en educación pública, como que uno está trabajando pa'l Estado, como que uno ahí tienen un nivel de compromiso que viene alimentado por esa motivación. Entonces yo siento que cuando uno ve a los niños acá, a pesar que es un ambiente difícil, que los chicos tienen muchos problemas, que están en unas condiciones que no son favorables, yo siento que igual hay pequeñas luces que te van respondiendo todo el tiempo y respondiendo continuamente con el trabajo que uno está haciendo”. Coordinadora técnica primer ciclo.

En este caso prima la dimensión del Liderazgo transformacional de motivación por inspiración, ya que como plantean Bass y Avolio los líderes transformacionales se comportan de forma que motivan e inspiran a quienes lo rodean a través de darle un significado y una nueva perspectiva a sus trabajos.

Son capaces de excitar espíritu de equipo. Transmiten entusiasmo y optimismo. El líder crea una visión de un futuro atractivo para sus seguidores (citados por Thieme, 2005, pág. 178).

“desde mi rol de coordinación académica que puntualmente es desde el punto de vista más bien lo técnico yaaa, en términos del modelo de enseñanza aprendizaje, primero escucharlos, darle los espacios que tienen para que nos comuniquemos que vean en mí un apoyo más que un jefe.....porque tienen que verlos a una como una aliada en que el éxito que tengan en el aula, es el éxito de todos, el éxito mío desde el punto de vista de mi gestión es obviamente en directa relación gracias al poco tiempo que tienen ellos. Por eso si tienen problemas, primero tener los espacios, los momentos, saber escucharlos, ehh estar con ellos, darles esa importancia, porque uno ésta acá en función de ellos y tomar siempre la palabra de ellos para analizar junto a ellos las situaciones que les están afectando, ya!” Coordinadora enseñanza media.

En este discurso se evidencia también una dimensión del liderazgo transformacional, que es la consideración individualizada, porque como se mencionó anteriormente, también hace referencia a lo expuesto por Bass y Avolio, esencialmente, porque en este existe una consideración sobre las necesidades individuales que tienen los docentes en sus prácticas.

“Yo creo que los docentes, la primera cosa que uno tiene que tener en claro la validación que cada uno de ellos tiene, yo creo que cada uno de ellos cuando tiene claro su propia validación como profesionales es mucho más fácil trabajar con ellos , porque, porque como hablamos todos el mismo lenguaje y como todos somos profesionales de la educación, siempre cuando tu profesionalizas algo, hay una sistematización de ese trabajo, y eso hace que de alguna manera todas

las piezas del engranaje se conjuguen en una sola meta, y eso hace que por ejemplo las fortalezas del profesor, las capacidades del profesor, la instrucción del profesor se vaya en conjunto con las capacidades de los directivos, y eso va generando una serie de redes y esas redes hacen que en el fondo haya un hilo conductor y que todos vayan para un mismo lado, entonces eso hace que haya mucha claridad”. Inspectora general.

En este discurso en primeras instancias se evidencia consideración individualizada, ya que se menciona que: “Yo creo que los docentes, la primera cosa que uno tiene que tener en claro la validación de cada uno de ellos”, sin embargo, continuando el discurso, se evidencian características del liderazgo transaccional, porque racionaliza a los profesores en tanto profesionales que despliegan y trabajan orientados a metas, y no como otros con quien empatizar, construir un discurso común. Se evidencia una relación vertical entre directivos y docentes.

Bueno, en este apartado a través del discurso de los directivos vemos que coexisten ambos liderazgos, transformacional como transaccional. Sin embargo, de acuerdo con varios autores, el liderazgo transaccional debe alternarse con el transformacional, con el fin de darle balance a las acciones del líder.

4.6. ¿LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL COMO AGENTE MOTIVADOR?

El proceso transformacional es necesario estudiarlo a través de los efectos observados en los seguidores. Esto es coherente con su enfoque teórico, en

donde es el comportamiento el que define frente a que liderazgo estamos, y por ende, ante qué proceso motivacional está sujeto el seguidor (Bass citado por Vega & Zavala, 2004). Bajo dicho enfoque podemos plantear que el discurso de docentes, y también en directivos, respecto a la motivación no circula en un torno al proyecto institucional, el sentido de la organización o una meta común, construida a partir del ejercicio del liderazgo del equipo directivo. El discurso predominante gira en torno a motivaciones de carácter intrínseco y vocacional:

“a mí me motiva, alumnos, siempre me han motivado ellos, de hecho me, me, me causa (M: satisfacción personal), sí también como un poco de recelo cuando escucho a alguien, ‘pucha qué ganas de salir del aula, ¿entonces pa qué estudiaste pedagogía si querís salir del aula? O sea.. ¿tú estudiaste para qué? Para estar en el aula’ Y de verdad que tengo que.. no me cambiaría, no aspiro a ser.. a no ser que después ya esté inválido y no pueda hacer clases porque.. pero, en realidad mi, mi motivación de vida es las clases” Profesor enseñanza media Y.G. 49 años.

Además la motivación para generar cambios a nivel micro proviene nuevamente de la motivación íntima de los docentes muy vinculada al ejercicio de la vocación:

“Me gusta hacer clases, nunca me ha motivado tener un cargo en el colegio, jamás; me gusta estar en el aula, aunque uno rabeé y todo, pero igual, me gusta (M: yo estaba pensando eso) hoy día, por ejemplo, que no teníamos una reunión extra ni nada por el estilo, me metí en mi sala, la empecé a ordenar a hacer cosas que, para que esté bonita la sala, no para mí, pa los niños, porque ese es mi fin, que los niños estén en un ambiente grato. Así como a mí me gusta llegar a un lugar limpio, que esté ordenado, qué se yo, a los niños también, y así hay que acostumbrarlos. Profesora enseñanza básica M.Z 56 años.

Otros aspectos del discurso giran en torno a motivaciones más íntimas de desarrollo profesional vinculado a la familia y el esfuerzo personal:

“Yo creo que todos tenemos historias distintas, por ejemplo yo.. había estudiado otra carrera y no sabía qué hacer con mi vida, entonces después descubrí esto por.. cosas de trabajo, gente equis, y... me siento bien, obviamente yo creo que como a todos nos gustaría mucho más dinero, porque con el dinero compramos todas las cosas ¿cierto? Yo creo que hay personas que incluso con el dinero compran la felicidad, eh.. yo creo así, así de tajante, así de tajante, y te motiva para todo, pero básicamente yo me levanto en la mañana, porque tengo un hijo, o sea si yo no estoy aquí trabajando por mi hijo ¿quién? Eso a mí me motiva, y cuando mi hijo se vaya, ahí voy a.. cuando mi hijo ya tenga su carrera, se case ya.. misión cumplida, eso me motiva”.
Profesor enseñanza media C.V 36 años.

El liderazgo y la motivación asociada se crean y se recrean a partir de la empatía y la cercanía no de incentivos o “cartas bajo la manga”:

“Yo creo, yo creo que la motivación, para ampliar tu pregunta, es el motor que hace que todo se mueva (M: sí), todo. Sin motivación no hay nada, sin motivación no me levanto en la mañana, sin motivación no como, sin motivación no vengo a trabajar, sin motivación no hago clases, sin motivación no hago nada, nada, nada.. el punto está en saber qué motiva a la gente que quiero liderar, y para poder saber eso yo tengo que conocerlos, si no los conozco puedo venir con diez cartas debajo de la manga, y ninguna me puede funcionar”. Profesor enseñanza media. Y.F 28 años.

El discurso hegemónico de los docentes está siempre en la valoración de elementos motivadores ajenos al proyecto, el compromiso con la organización

o la dirección. La ausencia de una referencia a la construcción de un proyecto con una direccionalidad y sentido mutuamente compartido genera incluso una crítica solapada como en la última cita donde emerge un cierto descontento por las formas de encantamiento a través de recompensas u otros estímulos.

Este discurso de profesores converge con la mirada que tienen los directivos sobre la motivación de los docentes:

“Yo creo que la motivación, que la motivación siempre está, yo creo que cada persona, ahora lo que podemos diferenciar es que hay docentes que tienen un alto grado de motivación, otros docentes que tienen un grado mínimo de motivación, y otros que tienen un grado intermedio, pero todos tienen un grado de motivación porque o sino no vendrían a trabajar. Unos será la motivación por un sueldo, otros será la motivación por algo personal, o otros será la motivación solo porque les gusta su trabajo, todos los docentes de alguna manera tienen algo que les motiva. Ahora lo que nosotros como directivos debemos, tenemos que identificar efectivamente es cual el que mueve a cada uno, y hacer que eso te fijes tú, se confluya en un solo objetivo, y mira primero que ellos sepan lo que se espera de ellos, yo creo que es muy importante que los docentes sepan lo que tu esperas de él, eso es básico”. Inspectora General.

Se ve reforzado, como en otros discursos ya ilustrados, un discurso orientado a la recompensa y al estímulo favorable posterior al logro:

“Primero los docentes, yo la verdad es que soy de fuera y veo que, he trabajado en otras ciudades, en otro tipo de colegios, también he trabajado en otros colegios de la Corporación (municipal) y veo que ésta comuna es eh, está muy preocupada de motivar a los docentes ya, el hecho que hayan bonos por asistencia, por resultados

académicos, es eso para un profesor fundamental, porque una buena gestión se traduce en resultados. Por lo tanto, el hecho que hayan bonos ehh que sean de repente sustanciales o que sean una vez al año y más menos importantes, obviamente que eso a cualquier profesor debería motivarlo. Además, mensualmente también, ehh se reconoce al mejor docente, eso también es muy importante porque también recibe un reconocimiento de parte de todos y además también un reconocimiento en un bono que se le da..... además se recibe esto del fin de semana que es un día en un resort que tampoco en otra comuna se ve, o sea ni siquiera se sueña, con todo pagado, lo encuentro maravilloso, yo soy muy agradecida de lo que experiencia, la verdad es que quedé maravillada. Además ésta tarjeta de Falabella, o sea yo siento que desde éste punto de vista hay harta motivación, hay arto incentivo que los debería tener motivados, obviamente si se puede más, todo van a estar contentos, pero yo siento que hay, que existe en estos momentos altos incentivos por parte de la corporación, y por parte del colegio también, estamos cumpliendo con lo de la corporación.” Coordinadora enseñanza media.

Dentro de este discurso igualmente se vislumbran algunos elementos orientados a fortalecer, no en el plano personal, el rol profesional de cada docente.

“Lo otro es potenciar lo que él ya trae, yo creo que es muy importante cuando tú quieres motivar a alguien es primero creer que él puede, yo creo que es imposible motivar a alguien pensando en negativo, o se ya vienen con un inside negativo de allá afuera frente a una persona, yo parte de la premisa que yo la persona que recibo en esta oficina, o con la que yo trato, yo parto siempre de la premisa que esa persona trae algo que es muy valioso, te fijas, que solo por ser persona, ahora si

profesionalmente es más valioso aún, nosotros tenemos que potenciar eso, potenciar no solo que es profesional, sino que motivar a la persona con su potencialidad, con sus debilidades”. Inspectora General.

El modelo predominante es reforzado hacia los docentes con la entrega de incentivos económicos, parte de una política de la corporación municipal, lo cual es valorado como se señaló anteriormente.

4.7. TEMAS EMERGENTES EN EL DISCURSO DE LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS

4.7.1. SABER ESCUCHAR

Uno de los discursos emergentes clave en este estudio exploratorio guarda relación con la comunicación y la percepción de reciprocidad entre profesores y cuerpo directivo. En todas las instancias de indagación se desplegaron frases y ejemplos de las dificultades en estos aspectos:

“Sabís que yo creo que, básicamente, es aprenderse a escuchar. Yo creo que ahí va todo, la clave precisa es ‘si tú escuchay al otro, y no mal interpretay, porque generalmente uno escucha la mitad (M: claro), escucha lo que.. en realidad (M: lo que quiere), lo que quiere escuchar, y cuando uno se sienta, o como dice Cristian, cuando un apoderado, cinco minutos, diez minutos, y escuchay lo.. lo que te dice, porque igual tiene qué decir, y ahí tú generay un lazo, y ese dato, es indisoluble, independiente que digan que los apoderados después son traicioneros y todo, no, mentira, si tú escuchay (M: no, sí, es mentira) tú.. si, y vay por una sola línea, y después no decís ‘ay no, es que’ eh, así, no, tú

escuchay. Yo creo que la base, y lo básico, es aprender a escuchar al otro” R S. profesora de enseñanza básica.

Y se asocia esta brecha de comunicación a la relación entre cuerpo directivo y docentes:

“yo creo que eh, puede que sí, efectivamente el, del cuerpo directivo hay un liderazgo con respecto a nosotros a, a los profesores, pero quizás podría ser mucho más efectivo si eh, de repente se diera la instancia para conocer mejor las necesidades, los problemas de los profesores, y en el caso de nosotros, con respecto a nuestros alumnos. Cuando ejercemos a su vez ese rol de liderazgo, muchas veces tampoco empatizamos con los problemas y las necesidades de los alumnos por muchas causas, por.. pueden ser incluso muchas excusas, no tenemos tiempo, que tenemos que hacer muchas cosas, pero efectivamente nos falta empatizar eh, y yo creo que a quienes ejercen el liderazgo somos nosotros, puede que también, no sé, faltan instancias de comunicación más eficiente y de reflexión” Profesor enseñanza media R.C 32 años.

Uno de los elementos clave que poseen los líderes transformacionales es que conocen las necesidades emocionales de sus seguidores y los estimulan intelectualmente.

4.7.2. RESPETO Y CONFIANZA

Otro elemento presente que afecta íntimamente la comunicación es la sensación de minusvaloración y falta un liderazgo que fomente y realce el rol de los profesores dignificándolo:

“Pero la verdad es que yo considero que ese.. ese tipo de liderazgo falta acá en el colegio, el liderazgo donde los adultos, los profesores, los inspectores sean más respetados, porque la verdad es que no (...) no lo veo, o lo veo muy poco. D L profesor enseñanza media.

Asimismo se aprecia que esta minusvaloración se expresa en la falta de confianza en el desempeño de los profesores en labores curriculares:

“Que el que está arriba de nosotros confíe en nuestra pega (M: la pura verdad), eso es lo que pasa, que confíe en que lo que nosotros estamos haciendo, y que no cuestione tanto el que por qué yo no, no puse en la planificación, que por qué yo no mostré la planificación, que confíen en nosotros”. Profesora enseñanza básica C.V 53 años.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

A partir de la investigación realizada, de carácter cualitativa y exploratoria, y guiados por la pregunta de investigación, se ha podido conocer la vivencia de profesores y docentes en torno al proyecto educativo del colegio Simón Bolívar, el tipo de liderazgo predominante, y las distintas dimensiones presentes en el discurso de los actores.

Si bien se obtuvo una convergencia casi absoluta de que el modelo predominante presente en el cuerpo directivo y la organización es de tipo transaccional, existen elementos germinales que avizoran la emergencia de esquemas de carácter transformacionales.

La ausencia de un liderazgo transformacional fuerte, que concerte a todo el equipo directivo bajo una visión común orientada a un proyecto educativo institucional, que involucre a los docentes en el desarrollo de objetivos y metas ha dado pie para que un modelo racional administrativo sea el predominante. La carga administrativa, la orientación por desempeño entre otros factores tienden a generar y reproducir modelos de estímulos y respuestas. Donde cada persona opera en su propia isla, y da cuenta individual de sus resultados.

La infraestructura, los continuos y recientes cambios han atentado a una cultura organizacional estable como parte de un liderazgo transformacional. La infraestructura impide que cotidianamente directivos y profesores puedan interactuar, ya que como se planteó en el apartado 3.3 (pág. 60) se encuentran separadas y vinculadas solo por pasillos y escaleras, no habiendo un punto de encuentro común cotidiano.

Hablar de elementos favorables que permitirán avanzar hacia transformaciones en el proyecto educativo institucional es la buena disposición entre el liderazgo

entre pares, que ocurre principalmente porque les es conocidas las prácticas y actitudes entre ellos.

Bastará que el equipo directivo se alinee internamente y se apoye en aquellos docentes que tienen un liderazgo e influencia entre sus pares; además que se creen momentos de reflexión donde cada actor de la institución pueda tener tiempo de compartir y conocer a sus pares. Lo cual fomentará un clima de confianza y pertenencia.

En suma podemos decir, que la Comunidad Educativa del colegio Simón Bolívar necesita una identidad y un propósito claro. Se evidencia que este objetivo se logrará si se propicia un elemento central que es la comunicación, ya que, es impensable el éxito de cualquier organización humana si no existen factores facilitadores de la comunicación entre sus integrantes.

Ambos actores estudiados, tanto docentes como directivos, poseen rasgos y buenas intenciones para transformar la cultura organizacional del Colegio Simón Bolívar. Sin embargo, si no hay comunicación entre las partes, seguirá predominando un liderazgo Transaccional.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbuto, J. (2005). *Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: A test of antecedents*. Obtenido de Journal of leadership and organizational studies (Versión Electrónica). Páginas 26-40: <http://digitalcommons.unl.edu/aglecfacpub/39>
- Bass, B., & Avolio, B. (de 1993). *Transformational Leadership and organizational culture*. Obtenido de Public Administration Quarterly, 17, p. 112-121.
- Bennetts, M. d. (2007). El Liderazgo Transformacional y la Evaluación de programas académicos universitarios en México. *Educación* 40, 163-189.
- Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1993). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias social*. Madrid: Madrid.
- García, V., Romerosa, M. M., & Lloréns, F. J. (2007). Liderazgo Transformacional: Influencia en la visión compartida, aprendizaje, innovación y resultado organizativo. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa* Vol.16, N°4, ISSN 1019-6838, 25-46.
- Gaspar, F., & Rojas, A. (2006). *Bases del Liderazgo en Educación: Líderes escolares, un tesoro para la educación*. Santiago, Chile: Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago.
- Gil-García, A., Muñiz, M., & Delgado, A. (2008). El liderazgo transformativo en el ámbito escolar: Un esfuerzo de investigación en acción y cooperación entre instituciones de Educación Superior. *Scielo*.

- Gil-García, A., Muñiz, M., & Delgado, A. (2008). El Liderazgo transformativo en el ámbito escolar: Un esfuerzo de investigación en acción y cooperación entre instituciones de Educación Superior. *Sapiens V9. N°1*.
- Gómez-Rada, C. (2002). Liderazgo: Conceptos, teorías y hallazgos relevantes. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología Vol. 2, No. 2., 61-77*.
- Juan, S., & Roussos, A. (2010). El Focus Group como técnica de investigación cualitativa. Documento de trabajo N° 256. *Universidad de Belgrano, Disponible en: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/256_roussos.pdf*.
- Jurgenson, Á.-G. (2003). "Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología". México, D.F.: Paidós, primera edición.
- Leithwood, K., & Poplin, M. (1992). *The Move Toward Transformational Leadership*. Obtenido de Educational Leadership: <http://msleadershipseasia.wikispaces.com/file/view/The+Move+Towards+Transformational+Leadership-Leithwood%2C+Poplin-1992.pdf>
- Marfán, J., Muñoz, G., & Weinstein, J. (2012). *Liderazgo directivo y prácticas docentes: evidencias a partir del caso chileno*.
- Martins, F., Carmmaroto, A., Neris, L., & Canelón, E. (2009). Liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados. *Actualidades investigativas en educación <http://revista.inie.ucr.ac.cr>. Volumen 9, Número 2, Año 2009, ISSN 1409-4703, 2*.
- Medina, P. (2008). "Reflexiones sobre el liderazgo docente: El liderazgo transformacional en los docentes: una herramienta de gestión. El caso de un colegio cooperativo". *V Encuentro Internacional: Las transformaciones de la profesión docente frente a los actuales desafíos*

- (págs. 1-19). Perú: UNESCO KIPUS Red de Docentes de América Latina y el Caribe.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE (Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación)*, 11-24.
- Rodríguez, E. (2010). Estilos de Liderazgo, cultura organizativa y eficacia: un estudio empírico en pequeñas y medianas empresas. *RCS (Revista de Ciencias Sociales) Vol. XVI, n°4, ISSN 1315-9518*, 629-641.
- Rojas, A., & Gaspar, F. (2006). *Bases del Liderazgo en Educación: Líderes escolares, un tesoro para la educación*. Santiago: OREALC/ UNESCO CHILE.
- Salazar, M. (2006). El Liderazgo Transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNIrevista Vol 1, n°3. Universidad de Viña del Mar, Chile*.
- San Saturnino, N., & Goicochea, J. (2013). Liderazgo Transformacional, empoderamiento y aprendizaje: un estudio en ciclos formativos de grado superior. *Revista de Educación, 362.*, 594-622.
- Thieme, C. (2005). *LIDERAZGO Y EFICIENCIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: El caso de Chile*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vázquez, A. (2013). INTERDEPENDENCIA ENTRE EL LIDERAZGOTRANSFORMACIONAL, CULTURA ORGANIZACIONAL Y CAMBIO EDUCATIVO: UNA REFLEXIÓN. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación.*, 73-91, Volumen 11, Número 1, ISSN: 1696-4713.

Vega, C., & Zavala, G. (2004). Adaptación del cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ forma 5x corta) de B.Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología.

Weber, M. (1997). *Economía y Sociedad I: Esbozo de sociología comprensiva*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Recuperado el 03 de 07 de 2013, de http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=robert%20yin%201994%20%22case%20study%22&source=web&cd=8&cad=rja&ved=0CGoQFjAH&url=http%3A%2F%2Fwww.soberit.hut.fi%2F~mmantyla%2Fwork%2Fresearch_methods%2Fcase_study%2Fcase%2520study%2520research.doc&ei=ScLVUczPMqXHig

ANEXO

Preguntas Focus Group Docentes

¿Qué entienden por liderazgo?

¿Cómo es el liderazgo en la Educación chilena?

¿Cuáles son los rasgos más positivos del liderazgo?

¿Qué rasgos de liderazgo presencian en esta comunidad educativa?

¿Qué nos falta para tener un mejor liderazgo?

¿Qué entienden por motivación?

¿Qué lo motiva a trabajar en éste establecimiento?

¿Qué falta en éste establecimiento para motivar a todos sus participantes?

Preguntas Entrevista Semiestructurada Directivos

¿Qué fortalezas y debilidades presencia usted en el PEI de vuestro establecimiento educacional?

¿Qué elementos del PEI deben ser fortalecidos?, y ¿Cómo planea hacerlo?

¿Cómo cree usted que se pueden enfrentar los problemas de los docentes desde el rol que usted ocupa?

¿Cómo cree usted que es mejor modo de resolver los problemas que enfrenta la Comunidad Educativa? (disciplina, calificaciones, calidad, etc.).

Con respecto a la motivación, ¿Cómo cree usted que se puede aumentar en los docentes/ alumnos?

¿Cómo se puede aumentar la motivación y el liderazgo en el equipo directivo (coordinadores e inspectores)?

¿Me podría describir la metodología de trabajo del equipo Directivo (director, coordinadores e inspectores)? ¿Es adecuada? ¿Cómo la mejoraría?

Preguntas entrevista en profundidad a Directora

¿Qué la motivo a ser directora?

¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo?

¿Cuáles son los desafíos a mediano y largo plazo que tiene usted para el colegio?

¿Cómo planea hacer que esto se logre?

¿Cómo va incluir a los docentes en este proceso de cambio?

¿Qué fortalezas y debilidades presencia usted en el proyecto educativo?

¿Cómo quiere lograr esto?

¿Cómo cree usted que es el mejor modo de resolver los conflictos en una institución?

¿Siente usted que hay algo en el colegio que le limita su ejecución?